

MIRIAN SCHRÖDER

**LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE
“LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”:
O PROFESSOR-AUTOR E O GÊNERO DISCURSIVO**

**CURITIBA – PR
2012**

MIRIAN SCHRÖDER

**LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE
“LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”:
O PROFESSOR-AUTOR E O GÊNERO DISCURSIVO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Bemquerer Costa.

**CURITIBA – PR
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR.,
Brasil)

S3811	Schröder, Mirian Livro didático público paranaense "Língua Portuguesa e Literatura": o professor-autor e o gênero discursivo / Mirian Schröder. - Curitiba, 2012. 189 p. Orientadora: Profa. Dra. Iara Bemquerer Costa Tese (Doutorado em Letras - Estudos Linguísticos) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. 1. Livro didático. 2. Gênero discursivo. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Oralidade. 6. Língua portuguesa - Ensino. 7. Autoria. I. Universidade Federal do Paraná. II. Costa, Iara Bemquerer. III. Título. CDD 22.ed. 371.32 372.4 CIP-NBR 12899
-------	--

Ficha catalográfica elaborada por Marcia Elisa Sbaraini-Leitzke CRB-9/539

PARECER

ATA

AGRADECIMENTOS

À orientadora Professora Dr.^a Iara Bemquerer Costa, pelas leituras críticas, ponderadas orientações e compreensão do meu ritmo e das minhas condições de trabalho.

Aos professores Dr. Altair Pivovar e Dr.^a Tereza Cristina Wachowicz, membros da banca de qualificação, pelas sugestões criteriosas.

Às colegas Josélia Ribeiro, Daniela Zimmermann Machado, Luciana Pereira da Silva e Angela Mari Gusso, pelos momentos de interação e muita amizade, na UFPR, nos eventos e em seus lares.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Processos de construção textual” da UFPR, pelos encontros, sugestões e aprendizagens.

À Unioeste, especialmente ao Colegiado de Letras e aos setores de Biblioteca e de Reprografia pelo apoio técnico.

À família, por compreender minha ausência e meus humores.

Aos amigos Clóvis Alencar Butzge, Clarice Lottermann e Rita Maria Decarli Bottega, pelo apoio incondicional para o desenvolvimento desta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Para minha mãe,
uma pessoa “toda feliz”.

Para meu irmão Edson,
por me possibilitar a entrada no mundo dos livros.

Para João,
não o *sujeito* de tantas aulas de Português,
e sim aquele que é o *destinatário* do meu amor.

Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem) nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta).

Bakhtin, 1979

RESUMO

Livro Didático Público Paranaense “Língua Portuguesa e Literatura”: o professor-autor e o gênero discursivo

Esta pesquisa descritivo-explicativa tem como objetivo averiguar a relação dialógica entre o Livro Didático Público Paranaense “Língua Portuguesa e Literatura” (LDP-PR) e os livros representantes do gênero discursivo Livro Didático de Língua Portuguesa (LD-LP). A partir de uma perspectiva sócio-histórico-discursiva e empregando fontes bibliográfica e documental, desenvolvemos esta pesquisa em duas etapas. Na primeira, procuramos efetuar uma reflexão teórica sobre os Gêneros Discursivos (BAKHTIN) e sobre como a abordagem sociointeracionista se apropria desta concepção bakhtiniana e discute a questão da didatização dos gêneros (SCHNEUWLY e DOLZ). Na segunda, aplicamos estes pressupostos ao LDP-PR com o intuito de averiguar o encaminhamento didático dado aos textos de gêneros discursivos empregados neste material didático. A partir desta averiguação do conteúdo temático do LDP-PR, realizada pelo trabalho com as práticas de leitura, escrita e oralidade, buscamos sustentação para a análise deste LD como um exemplar do gênero LD-LP. Nossos resultados mostram que o LDP-PR inova na escolha do conteúdo temático, mas mantém o estilo (marcado pelo emprego de discursos injuntivos, explicativos e expositivos) e a construção composicional (de textualidade multimodal) típicos do gênero LD-LP. Creditamos à autoria múltipla (constituída por professores da rede escolar), marcada pela experiência reduzida e à mercê da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) este apego ao gênero consolidado.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático, gênero discursivo, professor-autor, práticas discursivas.

ABSTRACT

Parana's Public Textbook "Portuguese And Literature": The Teacher-Author And The Discursive Genre

This descriptive-explanatory research aims to investigate the dialogic relationship between the Parana's Public Textbook "Portuguese and Literature" (LDP-PR) and the representative books of the discursive genre of Portuguese Textbook (LP-LD). From a socio-historic-discursive perspective and by the use of bibliographical and documentary sources, we developed this research in two stages. In the first one, we carried out a theoretical reflection about the Discursive Genres (BAKHTIN) and how the social interactionist approach appropriates this Bakhtinian concept and discusses the issue of making genre educational (SCHNEUWLY and DOLZ). In the second one, we applied these assumptions to the LDP-PR with the intent of investigating the educational directions given to the texts of discursive genres employed in such a teaching materials. From this investigation of the LDP-PR's thematic contents, performed through the work with reading, writing and speaking skills practices, we sought support for the analysis of this LD as an exemplar of the LD-LP genre. Our results reveal that the LDP-PR innovates the choice of the thematic content but retains the style (marked by the use of injunctive, explanatory and expository discourses) and compositional construction (multimodal textuality) that is typical of the LD-LP genre. We attribute to the multiple authorship (made up of teachers from the public educational system), marked by limited experience and at the mercy of the Parana's State Department of Education (SEED-PR), this attachment to the consolidated genre.

KEY WORDS: textbook, discursive genre, teacher-author, discursive practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questões mobilizadoras – Sétimo capítulo	113
Figura 2 – Explicações textuais sobre leitura – Sétimo capítulo	114
Figura 3 – Explicações textuais sobre modernidade – Sétimo capítulo	115
Figura 4 – Atividades – Sétimo capítulo	115
Figura 5 – Atividade final – Sétimo capítulo	116
Figura 6 – Exemplo de haikai – Sétimo capítulo	117
Figura 7 – Atividades – Décimo sexto capítulo	118
Figura 8 – Sugestão de pesquisa – Décimo sexto capítulo	119
Figura 9 – Interdisciplinaridade – Décimo sexto capítulo	120
Figura 10 – Atividades com textos literários – Décimo sexto capítulo	120
Figura 11 – Atividades com textos não verbais – Décimo sexto capítulo	120
Figura 12 – Conclusão – Décimo sexto capítulo	121
Figura 13 – Atividades finais – Décimo sexto capítulo	121
Figura 14 – Primeira produção textual – Décimo primeiro capítulo	127
Figura 15 – Segunda produção textual – Décimo primeiro capítulo	127
Figura 16 – Terceira produção textual – Décimo primeiro capítulo	127
Figura 17 – Quarta produção textual – Décimo primeiro capítulo	128
Figura 18 – Quinta produção textual – Décimo primeiro capítulo	128
Figura 19 – Sexta produção textual – Décimo primeiro capítulo	129
Figura 20 – Primeira produção textual – Décimo segundo capítulo	130
Figura 21 – Segunda produção textual – Décimo segundo capítulo	131
Figura 22 – Terceira produção textual – Décimo segundo capítulo	131
Figura 23 – Produções textuais finais – Décimo segundo capítulo	132
Figura 24 – Atividades e primeira produção oral – Quinto capítulo	138
Figura 25 – Atividades e segunda produção oral – Quinto capítulo	139
Figura 26 – Atividades e terceira produção oral – Quinto capítulo	139
Figura 27 – Atividades e quarta produção oral – Quinto capítulo	140
Figura 28 – Primeira produção oral – Décimo capítulo	141
Figura 29 – Explicação textual sobre o gênero conto – Décimo capítulo	142
Figura 30 – Atividades e segunda produção oral – Décimo capítulo	143
Figura 31 – Terceira produção oral – Décimo capítulo	143

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Domínios discursivos explorados pelo LDP-PR	90
Gráfico 2 – Gêneros e produção escrita no LDP-PR	125
Ilustração 1 – Textualidade multimodal do LD-LP	79
Ilustração 2 – Esquema da Sequência Didática	95
Quadro 1 – Tipologias e gêneros textuais nos PCNEM	87
Quadro 2 – Gêneros e domínios discursivos	90
Quadro 3 – Capacidades e atividades	97
Quadro 4 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros	97
Quadro 5 – Agrupamento de gêneros presentes no LDP-PR	100
Quadro 6 – Distribuição dos textos e das atividades conforme as práticas	108
Quadro 7 – Gêneros intercalados no LDP-PR	153
Quadro 8 – Perfil dos professores da rede	159
Tabela 1 – Tipologias e práticas exploradas no LDP-PR	102
Tabela 2 – Número de exemplares do gênero “texto expositivo”	104
Tabela 3 – Gêneros e práticas de leitura, escrita e oralidade do LDP-PR	105

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DCEs – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

GTR – Grupos de Trabalho em Rede

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LD-LP – Livro Didático de Língua Portuguesa

LDP - Livro Didático de Língua Portuguesa

LDP-PR – Livro Didático Público Paranaense “Língua Portuguesa e Literatura”

MEC – Ministério da Educação

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SD – Sequência didática

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
1. O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE.....	20
1.1 A AUTORIDADE DO LIVRO DIDÁTICO	21
1.2 O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO “LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”	26
1.3 A METODOLOGIA DE ANÁLISE	30
1.3.1 Estado de arte dos estudos brasileiros sobre o livro didático.....	33
2. SOBRE O LIVRO DIDÁTICO.....	42
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DESENVOLVIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	42
3. GÊNERO DISCURSIVO OU SUPORTE TEXTUAL: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO PARA O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	58
3.1 A FUNÇÃO DE SUPORTE DO LIVRO DIDÁTICO	59
3.2 O GÊNERO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	68
4. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA POR MEIO DE GÊNEROS	83
4.1 OS GÊNEROS NA ESCOLA VIA LIVRO DIDÁTICO	84
5. LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS TEMATIZADAS NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE “LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”.....	107
5.1 A LEITURA	109
5.1.1 A leitura no LDP-PR	111
5.2 A ESCRITA	122
5.2.1 A escrita no LDP-PR	124
5.3 A ORALIDADE	133
5.3.1 A oralidade no LDP-PR	137
6 O EXEMPLAR GENÉRICO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE “LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”.....	146
6.1 AS ESFERAS DE PRODUÇÃO E DE CIRCULAÇÃO DO LDP-PR	146

CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	179

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escrita e a leitura são consideradas os pilares do ensino de Língua Portuguesa e, a cada avaliação do desenvolvimento dessas potencialidades nos alunos de Ensino Fundamental e Médio, esta disciplina e sua metodologia são colocadas em pauta no discurso, muitas vezes, meramente político, sem diagnóstico nem embasamento teórico.

Em virtude de nossa preocupação com o processo de leitura e de produção textual dos alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado do Paraná e da proposta inovadora da SEED-PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) de elaborar material didático próprio, buscaremos avaliar como o Livro Didático Público Paranaense “Língua Portuguesa e Literatura” (LDP-PR) se constitui como exemplar do gênero discursivo Livro Didático de Língua Portuguesa (LD-LP) e como se dá o trabalho com textos de gêneros discursivos intercalados neste material que é empregado como ferramenta acessória no ensino público em análise.

A atenção que damos aos gêneros ocorre em virtude da prescrição feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (PCNs), no final dos anos 1990, cuja recomendação era (e ainda é) que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deveria ocorrer por meio dos gêneros. Assim como consideramos a proposta de trabalho didático-pedagógico com a disciplina de LP recomendada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (DCEs). De acordo com esta recomendação, a língua será trabalhada, em sala de aula, a partir da linguagem em uso e considerando os gêneros discursivos que circulam socialmente (SEED, 2008).

Ao assumir o que foi exposto acima como pressuposto, pretendemos levar a efeito um trabalho que deverá se desenvolver em duas etapas: a) a primeira, em que se procurará efetuar uma reflexão teórica sobre os Gêneros Discursivos (BAKHTIN) e sobre como a abordagem sociointeracionista se apropria desta concepção bakhtiniana e discute a questão da didatização dos gêneros (SCHNEUWLY e DOLZ); b) a segunda, que elegerá como temática específica a tentativa de aplicar estes pressupostos ao livro didático de língua portuguesa e literatura distribuído pela SEED-PR aos docentes e

¹ Com o objetivo de transformar o sistema educacional brasileiro foi elaborada, na última década, uma série de intervenções governamentais. Marco dessas intervenções foi a edição dos PCNs, em 1998, que se constituíram como referências importantes para outras ações, tais como a avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos, a avaliação dos livros didáticos e a implementação de vários programas de formação de professores. (MACHADO, 2004).

discentes do ensino médio da rede estadual paranaense. Nesta segunda etapa, pretendemos averiguar como os textos de gêneros discursivos empregados neste material didático são abordados, qual é o trabalho didático sugerido e se a concepção teórica dos gêneros (atribuída a Bakhtin², 1979), disseminada a partir da publicação dos PCNs e, no caso paranaense, reafirmado pelas DCEs, foi de fato compreendida pela equipe autoral do material. A partir desta averiguação da organização interna do LDP-PR, diagnosticada pelo trabalho com as práticas de leitura, escrita e oralidade, ou seja, do conteúdo temático, buscamos sustentação para a análise deste LD como um exemplar do gênero LD-LP, visando assim verificar suas esferas de produção e de circulação, seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa descritivo-explicativa documental com o respaldo teórico da Teoria de Gêneros Discursivos de Bakhtin e nos conceitos defendidos pela didática de línguas de Genebra da linha Interacionista Sociodiscursiva (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A organização desta tese se dá da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentamos o objeto de pesquisa - o Livro Didático Público “Língua Portuguesa e Literatura” - e a metodologia de pesquisa que organiza este trabalho. Estas apresentações visam dar a conhecer a especificidade do livro didático em análise, primeiramente comentando a definição, a autoridade e a importância do livro didático no âmbito escolar, para, na sequência, detalhar o LD paranaense tomado como objeto desta pesquisa. Para tanto, são especificados o objetivo da SEED-PR ao possibilitar a publicação de material didático próprio, a autoria múltipla constituída por professores da rede estadual, o público-alvo do LDP-PR, a estrutura composicional deste LD e sua relação com o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e com o projeto Folhas.

Ainda neste capítulo inicial, abordamos a metodologia de análise empregada nesta tese. Trata-se de uma pesquisa descritivo-explicativa desenvolvida a partir de uma perspectiva sócio-histórico-discursiva que se vale de fontes bibliográfica e documental, cujos objetivos são averiguar a relação dialógica entre o LDP-PR e os LD-LP representantes do gênero discursivo e verificar como as teorias mais recentes sobre gêneros discursivos e ensino de língua materna são aplicadas no trabalho com textos de gêneros discursivos intercalados no material didático tomado como objeto de estudo.

² Mikhail Bakhtin é o responsável pelos estudos modernos sobre gêneros, a partir de um texto escrito em 1952/1953 e publicado em 1979, no livro *Estética da criação verbal*.

Também neste capítulo expomos informações importantes acerca das pesquisas nacionais sobre livros didáticos (1950-2011). Preocupamo-nos ainda, na apresentação do Estado de Arte das pesquisas brasileiras, em situar a nossa pesquisa dentre as voltadas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino médio para avaliar sua originalidade.

No segundo capítulo, recuperamos a história da instituição da língua portuguesa como disciplina curricular brasileira com o intuito de discutir como foram feitas as escolhas de conteúdo a ser ensinado, como se deu a eleição das concepções de língua e observar o papel dos livros didáticos nesta história. O caráter histórico deste capítulo é determinado pela retomada da constituição da disciplina de língua portuguesa na grade curricular brasileira, pelo esboço do contexto social, político e cultural em que isso se dá, pela relação deste fato com a evolução dos estudos linguísticos e pela configuração dos livros didáticos publicados no Brasil.

No terceiro capítulo, apresentamos duas perspectivas de análise do “Livro Didático de Língua Portuguesa” (LD-LP). No primeiro momento, são apresentados os argumentos dos pesquisadores (CHARTIER; MARCUSCHI; entre outros) a partir dos quais o LD-LP pode ser considerado um suporte de textos em gêneros variados didatizados. Esta perspectiva avalia o LD-LP por seu viés estático, como mero objeto portador de textos de gêneros diversos, posição da qual discordamos. Ainda neste momento inicial, observamos o suporte prototípico do LD-LP, no caso, o livro, e sua relação com outros gêneros, com a criação da imprensa e com seus interlocutores.

Em seguida, são elencadas as defesas do LD-LP como gênero do discurso, no sentido atribuído ao conceito de gênero pelo Círculo de Bakhtin: como enunciado constituído historicamente dentro de determinada esfera de produção e de circulação. Seguindo esta orientação, adotamos o LD-LP como um gênero discursivo secundário, tomado pelo viés dinâmico da produção, editoração e recepção, detentor de tema, estilo e composição próprios. Para tanto, é retomado o percurso histórico do ensino de LP e do desenvolvimento do LD-LP no Brasil, bem como sua relação com a evolução dos estudos linguísticos, detalhando-se as esferas de produção e de circulação deste LD. Também neste subcapítulo são exploradas a origem híbrida do LD-LP oriunda da convergência entre os gêneros: antologia, gramática e aula (BUNZEN JÚNIOR, 2005) e a sua construção composicional a partir de textos de gêneros intercalados provindos da esfera do discurso pedagógico e de outras esferas.

No quarto capítulo, apresentamos a fundamentação teórica sobre o ensino de língua materna por meio de gêneros e dados estatísticos acerca do LDP-PR que serão empregados na análise do LDP-PR realizada nos capítulos seguintes. Deste modo, nesta parte, são definidos: a concepção sociointeracionista de linguagem em que se pauta esta pesquisa (concepção esta que também norteia o LD paranaense alicerçado nas DCEs); a configuração (dezesesseis unidades didáticas mantidas pela vinculação temática e estrutural voltadas às práticas de leitura, escrita e oralidade) e a estratégia composicional típica do LDP-PR (texto visual na 1ª página; questão mobilizadora, título, autoria, situação-problema e ícones indicadores do enfoque do capítulo na 2ª página; emprego de haicais como recurso atrativo e predominância de textos expositivos); a distribuição de textos de gêneros intercalados no LDP-PR conforme os domínios discursivos dos quais são provenientes; a perspectiva de ensino com base em gêneros (Escola de Genebra) por nós escolhida e também empregada pelo LD paranaense; o emprego da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como norte para efetuar a análise dos encaminhamentos sugeridos pelo LDP-PR; a proposta de agrupamento dos textos de gêneros orais e escritos intercalados neste LD em sete ordens (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações, expressar e persuadir) e a distribuição das práticas de leitura, escrita e oralidade no LD de acordo com as atividades propostas e com a apresentação dos textos de gêneros intercalados.

No quinto capítulo, realizamos a análise da obra a partir das práticas discursivas abordadas por seus autores como foco de ensino: leitura, escrita e oralidade. Como encaminhamento a este capítulo, optamos por dividi-lo em três blocos, nos quais são esmiuçadas a atenção e as estratégias dadas a cada prática discursiva.

A primeira das práticas, devido a seu emprego majoritário (75,43%) no LDP-PR, é a leitura. Inicialmente é exposta a fundamentação teórica (BRONCKART; KOCH; MARCUSCHI; KATO; DASCAL) que alicerça a análise do encaminhamento pedagógico efetuado pelo LD paranaense. Nossa opção pelo agrupamento dos cinco modelos de leitura (hermenêutico, criptográfico, pragmático, superpragmático e de estrutura profunda), estabelecido por Dascal (2006), para realizar a análise do trabalho com a prática de leitura se pauta nas considerações acerca desta prática efetuadas na apresentação do LDP-PR e nas instruções das DCEs. Na sequência, analisamos dois capítulos (sétimo e décimo sexto) representativos do trabalho com leitura efetuado no LDP-PR.

Na sequência, a prática tomada como tema é a escrita (15,14% do trabalho realizado no LDP-PR). Os pressupostos teóricos empregados (KOCH; MARCUSCHI; GERALDI; SCHNEUWLY e DOLZ) esclarecem os processos de produção textual e possibilitam a análise dos capítulos onze e doze do LDP-PR, representativos do conjunto da obra. Ademais, estes pressupostos são também diagnosticados nas recomendações das DCEs.

A oralidade, tema do último bloco, constitui apenas 9,43% das atividades e textos explorados no LDP-PR. Este baixo índice condiz com o tratamento dado à oralidade no discurso pedagógico no qual não há valorização apropriada desta prática como objeto de ensino, apesar dos fundamentos teóricos (MARCUSCHI; SILVA e MORI-DE-ANGELIS; FÁVERO et al; DOLZ e SCHNEUWLY) e das defesas empreendidas pelos documentos oficiais (PCNs, PCNEM e DCEs). Em comparação com estudo anterior sobre o trabalho com oralidade (MARCUSCHI, 2005c), o aumento progressivo diagnosticado no LDP-PR é apenas quantitativo, e não qualitativo. Em vista de verificar este trabalho, analisamos os capítulos cinco e dez do LD paranaense.

Finalmente, no sexto capítulo, focamos a análise do LDP-PR como um todo, como um exemplar de gênero LD-LP, visando assim depreender sua singularidade, seu perfil, enfim, sua proposta didática única. Desta forma, o estudo aborda o tema, a composição, a autoria e o estilo do LD paranaense, considerando a relação mútua de determinação entre autoria e gênero; as coerções sócio-históricas, culturais e econômicas a que o gênero está sujeito, bem como a experiência dos professores-autores, sua submissão à SEED-PR e sua identidade com as recomendações dos documentos legais.

1. O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE

Assim como, ao receber uma visita querida, arrumamos nossa casa e nossa refeição de acordo com o perfil e as necessidades de nossos amigos, assim também compor o cenário da escola com textos, livros e materiais que estejam de acordo com o perfil e as necessidades dos alunos que vamos receber é parte fundamental do planejamento do ensino.

(Roxane Rojo)

Pactuando das defesas em prol do livro didático como instrumento legítimo que auxilia no desenvolvimento do ensino e a favor da renovação da concepção deste material didático frente ao contexto educacional contemporâneo, definimos o Livro Didático Público Paranaense destinado à disciplina de Língua Portuguesa como tema desta tese.

Esta escolha ocorreu devido à minha experiência como docente de instituição pública paranaense (UNIOESTE-Universidade Estadual do Oeste do Paraná) por meio da qual estou vinculada, como orientadora, ao PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) e busco conhecer as ações estaduais públicas de incentivo à formação continuada do docente. Dentre estas ações, destaco o projeto Folhas, o PDE e o Livro Didático Público³ por terem em comum a busca pela qualificação do professor. As três ações têm publicação disponível na WEB (via *site* da SEED-PR - <http://www.educacao.pr.gov.br>), entretanto, o LD também foi distribuído aos docentes e discentes da rede pública paranaense em versão impressa e individual, fato ao qual creditamos a possível amplitude de sua circulação escolar e que também representa uma das justificativas de nossa escolha de pesquisa.

Desta forma, este capítulo visa à apresentação do objeto de pesquisa e da metodologia empregada nesta tese. No primeiro tópico é comentado o valor atribuído ao material didático e definido o livro didático de língua portuguesa (LD-LP). No segundo tópico é apresentado nosso objeto de pesquisa: o Livro Didático Público “Língua Portuguesa e Literatura” (LDP-PR). Finalmente é delimitada a metodologia de pesquisa

³ Estas três ações serão comentadas ao longo da tese.

que organiza este trabalho e são apresentadas informações pertinentes acerca das pesquisas nacionais sobre livros didáticos, de modo a situar nossa pesquisa em termos de originalidade.

1.1 A AUTORIDADE DO LIVRO DIDÁTICO

Frente à variedade de materiais didáticos destinados ao ensino⁴, vale definir o que seria o LD que elegemos como objeto de pesquisa. De acordo com Britto (2002, p. 166, grifos nossos):

Livro didático poderia ser, em princípio, todo livro que se organize em função do processo pedagógico, de modo a apresentar um conteúdo relativo a uma área de conhecimento escolar. Entretanto, o modelo atual de LD nos obriga a fazer uma interpretação mais restrita deste tipo de livro, diferenciando-o de outras produções pedagógicas, inclusive as que supõem seu uso no espaço da aula: é considerado LD apenas *aquele que apresenta conteúdo referencial transmissível e mensurável, de maneira progressiva, organizada em unidades de trabalho regulares relativamente uniformes e que incluem exposição de matéria, atividade de exploração e exercícios.*

Batista (1999, p. 535) já havia alertado sobre a impossibilidade de “identificar o ‘livro’ didático ao objeto ‘livro’”, haja vista a existência de várias coleções didáticas que são acompanhadas por outros objetos que não o livro: cartazes, cadernos de exercícios, DVDs, CDs, *kits* para experimentos, entre outros. E essa combinação entre livros e materiais diversos já fora prevista por Pfromm Netto et al (1974, p. 225):

O lugar de honra que o livro ocupa no processo educativo, ao que tudo indica, continuará a pertencer-lhe. Mas é certo que combinações imaginosas do livro com outros tipos de materiais didáticos [...] comporão, nos próximos anos, “pacotes de ensino”

⁴ De acordo com Batista (1999, p.536, grifo do autor), a expressão *livro didático* é empregada como hiperônimo de vários suportes textuais que circulam na escola e cuja variação “livros, fichas, folhetos, cartazes, colecionadores, cadernos – deve ser tomada como indicadora de diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares: não se trata apenas de textos a serem ‘lidos’, mas de textos a serem recortados, completados, refeitos, reorganizados no interior das relações pedagógicas que, ao mesmo tempo, visam a atender e a instaurar [...]. No interior, entretanto, dessa diversidade dos suportes textuais e das formas de sua leitura e utilização, um fator parece criar uma homogeneidade para os textos escolares: trata-se sempre, ao que tudo indica, de material *impresso*, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação.”

para uso individualizado ou coletivo, a exemplo do que já ocorre em países mais avançados.

Frente a estas opções múltiplas, quando nos referimos a livros didáticos, estamos considerando

[...] aqueles textos que são *tanto* produzidos *quanto* impressos tendo em vista o mercado escolar [...] Baseados no pressuposto da importância de se levar o aluno a conhecer e manipular diferentes fontes de informação relacionadas com as diversas áreas de conhecimento, esses livros empregam textos retirados de diferentes suportes e contextos sociais de produção de circulação. (BATISTA, 1999, p. 543, grifos do autor).

Portanto, “estudar esses ‘impressos’ parece ser também estudar, de modo geral, as relações – de subordinação, transformação e de tensão – da cultura escolar com outras esferas da produção cultural.” (BATISTA, 1999, p. 544).

Definido nosso objeto, é preciso destacar que, numa visão bastante comum, o LD representa o saber, detém a leitura “correta” (autorizada) e domina a relação professor-aluno-ensino. Tal afirmação poderia ser considerada exagerada, não fossem as constantes discussões acerca do uso do material didático. De acordo com Souza:

[...] um primeiro elemento a ser considerado diz respeito ao caráter de *autoridade* tanto do *livro didático* quanto do *documento*, na medida em que ambos são tidos como depositários de um “saber” estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista. Ambos devem conhecer, conter uma “verdade” sacramentada, a ser transmitida e compartilhada. Estamos diante do mito da palavra escrita, registrada, do saber estável imutável. Assim, se há “estabilidade” naquele conteúdo impresso, a sua interpretação já é dada a priori. O *documento* e o *livro didático* aceitariam, então, uma única leitura possível, “oferecida” a priori. Essa autoridade do documento histórico e do livro didático está associada ao *poder* delegado pelo livro didático e pelo documento àquele que está institucionalmente legitimado e autorizado a manejá-los. (1995, p.114, grifos da autora).

Nesse contexto, o LD é considerado o detentor da leitura correta e esta é a imagem do lugar por ele ocupado, a julgar pelo fato de que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico no desenvolvimento do trabalho do professor e que “raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência.” (CORACINI, 1995, p. 19).

Creditamos este poderio às condições de formação e de trabalho docente⁵, todavia, defendemos que os papéis do LD e do professor sejam reconsiderados de modo que este conduza aquele, que o empregue como instrumento, e não como “receita”.

Em termos de realidade escolar, Bezerra (2005, p. 35) salienta que o LD-LP

[...] constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

Também é preciso considerar o respaldo que o discurso pedagógico autorizado pelo sistema escolar dá ao autor e a afirmação de Souza sobre o emprego do LD:

O professor pode ter uma atitude crítica em relação ao livro didático, buscando questionar-se a respeito da adequação do material a determinada realidade de ensino ou ele pode, ainda, sentir-se inseguro quanto ao seu preparo profissional, buscando apoio no livro didático, utilizando-o enquanto “muleta”. Ele passa, assim, a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas e dele extraindo, por vezes na íntegra, textos, exercícios etc., por sentir-se despreparado para realizar um trabalho de avaliação ou adaptação do material didático. (1995, p. 117).

Além deste poderio concedido ao LD, vale ressaltar que no Brasil não há uma história própria de conquistas e mudanças ocorridas em virtude do empenho dos grupos envolvidos (alunos, professores, enfim, da comunidade escolar), mas sim um desenvolvimento⁶ que se dá por meio de decretos, medidas governamentais e leis, ou seja, são mudanças impostas e não conquistadas (CARMAGNANI, 1999).

Ao abordar a relação entre o LD e a formação do professor, Dionísio (2011, p.82) afirma que tanto o LD quanto o professor estão em fase de transição, “buscando uma identidade que revele as transformações teóricas e políticas⁷, ocorridas no panorama nacional.” Concordamos com a pesquisadora quando avalia que a função de formar professores não é dos LDs⁸, mas sim dos cursos de formação, os quais deveriam

⁵ Comentadas ao longo da tese.

⁶ A instituição da língua portuguesa como disciplina curricular brasileira, exposta no Capítulo 2.1, apresentará decretos e determinações que moldaram esta disciplina e o material didático nela empregado.

⁷ “O Programa Nacional do Livro Didático, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, O PNLD em Ação e os diversos sistemas de avaliação implantados recentemente representam algumas destas mudanças políticas.” (DIONÍSIO, 2011, p.82).

⁸ “Seria reconhecer que ainda estamos com os pés na década de 50, uma vez que caberia ao autor de livro didático a seleção e a preparação dos conteúdos a serem ministrados.” (DIONÍSIO, 2011, p.83).

preparar os futuros professores para elaborar o material didático a ser utilizado em suas aulas. Ciente de que esta não é a realidade (talvez nem seja algum dia) e apoiando-se em Gérard e Roegiers (1998)⁹, Dionísio ressalva que os manuais didáticos exercem certas funções na formação de professor. No caso paranaense, de acordo com as propostas públicas (PDE, Folhas e LDP-PR) comentadas anteriormente, há uma tentativa de tornar o professor autor do próprio material didático, entretanto, como explicitaremos, houve falhas, pela instituição organizadora, na preparação dos professores envolvidos.

Sobre esta relação professor-livro didático, Rojo (2011, p. 50, grifo nosso), quando aborda o LD-LP e os modos de se relacionar, de usar e de escolher o LD, defende que

[...] o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas, se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino. O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um *instrumento* através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa. Do ponto de vista dos alunos, ele é mais que isso: é, sim, o material que lhes permitirá acompanhar e registrar as aulas, mas é também o texto que lhes permitirá estudar em casa com autonomia e recordar o que foi feito antes na escola e, para muitos, será dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas que terão em casa.

Ao refletir sobre a modelização didática¹⁰ e o planejamento educacional, Rojo (2001) relata parte de um processo de formação de professores e revela que a atividade de planejar ações didáticas, apesar de ser característica da profissão, ainda não é conhecida por completo, ou seja, os professores têm dificuldade na seleção do conteúdo e na metodologia a ser empregada para este ensino. A pesquisadora, a partir dos dados levantados, constata que

[...] o professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas – a de ser “dono da voz”, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos –, em favor do que é feito pelos autores dos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo

⁹ “Gérard e Roegiers (1998, p.89, *apud* Marcuschi, 2001, p.141) asseguram que os manuais escolares têm o objetivo ‘de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem’”. (DIONÍSIO, 2011, p.83).

¹⁰ Construção de um modelo didático para o ensino de um dado objeto de conhecimento, conforme Dolz, Schneuwly e De Pietro (1998).

planejador e executor é o discurso do livro didático. (ROJO, 2001, p. 332).

Na mesma linha de raciocínio, Batista (2001, p.96, grifos do autor) analisa a aula de Português¹¹ e avalia o papel condicionante e limitador do livro didático na atividade discursiva realizada em sala de aula:

Ao livro didático cabem as funções de definir um conjunto de saberes a serem transmitidos e suas formas de progressão e organização; cabem ainda a ele as funções de ensinar – através dos textos-primeiros - e de propor exercícios que, por um lado, asseguram esse ensino, e, por outro, exponham as relações dos alunos com os saberes que se ensinam e a aprendizagem que deles realizam. Ao professor, de modo correspondente, cabe fazer funcionar esse ensino, gerenciando-o e adaptando-o às condições de seus alunos, ou seja, cabe a ele *avaliar e corrigir o aprendizado dos alunos*.

Sobre o lugar que o LD ocupa na prática docente, Bräkling (2008, p. 212) esclarece:

[...] por um lado, constitui-se referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias de trabalho e metodologias de ensino; por outro, mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única, na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho.

Britto (2002, p. 167), percebendo esta responsabilidade do material didático, esclarece que o LD funciona

[...] como uma antena da sociedade, estabelecendo uma ponte entre as instâncias produtoras de conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes escolares. Como o conteúdo e a organização escolar são fruto das disputas e compromissos sociais, o livro didático tende a trazer a versão hegemônica, isto é, aquela que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes.

Desta forma, podemos afirmar que os livros didáticos de língua portuguesa são responsáveis pela divulgação, legitimação ou refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o conteúdo e o modo de ensinar a língua materna (BUNZEN JÚNIOR, 2005a).

¹¹ O pesquisador desenvolveu, em 1988, um estudo de caso, de natureza exploratória, em que buscou descrever os saberes transmitidos na aula de Português, explorando as relações entre os saberes transmitidos, a atividade discursiva desenvolvida e as condições nas quais se realiza esta atividade.

É este livro, especificamente na área de Língua Portuguesa, que serve de meio para o ensino de língua por meio de gêneros discursivos. É este livro, “um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita” (BATISTA; ROJO, ZÚÑIGA, 2005, p. 47), que possibilita à escola a seleção, organização e abordagem de seus saberes, haja vista que é um dos poucos materiais didáticos realmente encontrado nas salas de aula brasileiras.

Deste modo, acreditamos que a função do LD na escola, como *instrumento*, seja evidente: tanto na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada, quanto como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem e também, por vezes, como possibilidade de acesso a textos de leitura para professores e alunos.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO “LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”

A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) tendo em vista o intuito de valorizar a prática dos professores da rede, de trabalhar as práticas de leitura, escrita e oralidade por meio de gêneros textuais e de estar mais próxima à realidade escolar, desenvolveu, em 2006, o LDP-PR transformando, assim, professores da rede estadual de ensino em autores deste material didático. Desta forma, os capítulos “foram escritos por professores da rede estadual de ensino, que trabalharam em interação constante com os professores do Departamento de Ensino Médio, que também escreveram Folhas para o livro, e com a consultoria dos professores da rede de ensino superior que acreditaram nesse projeto.” (LÍNGUA, 2006, p.7).

A elaboração de material didático próprio, “[...] de abrir uma trilha própria para o estudo e a pesquisa” (LÍNGUA, 2006, p. 4), vem na esteira do Projeto Folhas¹² o qual, segundo a SEED-PR,

[...] é um projeto de Formação Continuada que oportuniza ao profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina, que influencia a prática

¹² A participação do professor no Projeto Folhas gera pontuação que é utilizada para progressão na carreira do Magistério de acordo com a Resolução N.º2027/2006. Para uma avaliação do projeto, ver Camillo (2007).

docente. O Projeto Folhas integra o projeto de formação continuada e valorização dos profissionais da Educação da Rede Estadual do Paraná, instituído pelo Plano Estadual de Desenvolvimento Educacional. O Folhas, nesta dimensão formativa, é a produção colaborativa, pelos profissionais da educação, de textos de conteúdos pedagógicos que constituirão material didático para os alunos e apoio ao trabalho docente.” (PARANÁ, s/p., 2011).

Como público-alvo deste LD-LP, tem-se o conjunto de alunos das três séries do Ensino Médio da rede paranaense, para o qual a obra é apresentada como possibilidade de interação do estudante com o mundo, dado que os autores buscaram “contemplar as práticas da oralidade, da escrita e da leitura” (LÍNGUA, 2006, p. 12); e os professores da rede estadual, que são informados, pelos textos de apresentação, especialmente pela Carta do Secretário, sobre o trabalho coletivo de produção do material e sobre este LD, caracterizado como “material de ensino-aprendizagem, para suas [dos professores e estudantes do Paraná] consultas, reflexões e formação contínua.” (LÍNGUA, 2006, p. 4).

O material é composto por 16 (dezesesseis) capítulos num único exemplar a ser empregado nas três séries do Ensino Médio. Seu conteúdo estruturante¹³ é o “Discurso enquanto prática social: oralidade, leitura, escrita, literatura” (LÍNGUA, 2006, p.8) e os capítulos são estruturados a partir de texto de gêneros discursivos variados e atividades (orais e escritas) que deverão ser desenvolvidas pelos alunos sob orientação do professor.

Na 1ª. edição deste LD (2006), a capa é composta por ilustração que valoriza a interação entre professor e aluno, bem como a manipulação de livros por parte dos educandos. É destacado o título, a repartição pública e a definição do material como público e paranaense. Na contracapa, são apresentados o endereço da SEED-PR, o endereço virtual em que este LD encontra-se disponível e cinco fragmentos textuais que versam sobre palavra, livro, escrita e literatura.

Na abertura é apresentado o LD. Além dos dados catalográficos e da identificação dos envolvidos na produção do livro, são expostas duas cartas: a primeira é do secretário de Estado da Educação que define o material, bem como justifica sua

¹³ De acordo com as DCEs, o conteúdo estruturante de cada disciplina é “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula. A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais [...]” (SEED, 2008, p. 61-62).

elaboração inovadora. A segunda carta, dirigida “Aos estudantes”, define o LD em questão e valoriza o trabalho contextualizado, interdisciplinar e interacionista.

No sumário são listados os dezesseis capítulos que constituem o LD, além de duas seções introdutórias (“Rap da Língua Portuguesa” e “Apresentação”), nas quais o mesmo tema – apresentação do material didático – é explorado por meio de dois gêneros: música e carta.

A 2ª edição deste LD, impressa em 2007 e encontrada nas escolas no final de 2008, apresenta poucas alterações. Na capa tem-se uma fotomontagem a partir de pinturas que retratam o ato de ler e de escrever, sendo que o título, a informação sobre a edição, a repartição pública e a definição do material como público e paranaense continuam em destaque.

Na contracapa não ocorreu nenhuma alteração. Na abertura há alteração na identificação dos responsáveis pela produção do LD: ampliação da equipe técnico-pedagógica (de três passa a nove integrantes), junto aos nomes dos consultores é incluída a instituição a que pertencem (UFPR - Universidade Federal do Paraná) e é acrescida a Leitura Crítica de uma profissional vinculada à UEL (Universidade Estadual de Londrina). As cartas, o sumário e a música (“Rap da Língua Portuguesa”) não sofreram qualquer mudança.

Na apresentação, página 13, há substituição de termos¹⁴: a expressão *gêneros textuais* por *gêneros discursivos* e *textos produzidos em diferentes práticas sociais* por *diversidade textual*.

É importante frisar que, em *site* mantido pelo governo paranaense, é noticiado¹⁵ que a 2ª edição do Livro Didático Público recebeu a colaboração de professores de universidades públicas¹⁶, os quais “participaram na condição de leitores críticos, apresentando pareceres detalhados com críticas e sugestões, sobre as quais a equipe do Departamento de Educação Básica e autores trabalharam.” Quanto aos 16 capítulos, em nossa averiguação detalhada, não observamos alteração profunda. Os textos, a disposição e a maioria das atividades continuam similares aos da 1ª edição. Apesar da explicação pública da chefe do Departamento de Educação Básica, na mesma notícia, de que “os livros revisados estão ainda melhores”, verificamos alterações mínimas frente aos pareceres detalhados citados.

¹⁴ Esta alteração terminológica será analisada no corpo da tese.

¹⁵ Ver Anexo 1.

¹⁶ Dois professores da Universidade Federal do Paraná (como consultores) e uma professora da Universidade Estadual de Londrina (como leitora crítica).

Dados os problemas¹⁷ encontrados tanto na 1ª como na 2ª edição do LDP-PR, a referência à consultoria dos professores da rede de ensino superior (na 1ª edição) e a referência dos professores universitários à 2ª edição, podemos afirmar que o LDP-PR peca em termos de autonomia do professor-autor. Apesar disso, no mesmo *site* há o convite¹⁸ aos professores da rede para a “3ª Edição do Livro Didático Público. Professores! Estamos selecionando Folhas para a 3ª edição do Livro Didático Público! Escrevam e façam a inscrição do seu Folhas no Portal dia-a-dia-educação.” A 3ª edição do LDP-PR resume-se a este convite, haja vista que houve troca de Governo a partir de 2011 e, por ser o LDP-PR um projeto do Governo Requião-Pessuti (2003-2010), com a nova gestão (Richa 2011-2014) o projeto é reduzido ao acesso, via portal Dia a Dia Educação, à última edição publicada em 2007¹⁹.

Como dito inicialmente, este LD partilha, com o PDE e com o projeto Folhas, a busca pela qualificação do professor da rede estadual de ensino, e essas três ações se coadunam num processo em cadeia, haja vista que a partir do PDE é desenvolvido o Folhas que inspira o Livro Didático Público Paranaense.

O PDE, de acordo com a SEED-PR,

[...] é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei 130 de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei complementar nº 103, de 15 de março de 2004. (PARANÁ, 2011, s.p.).

As atividades teórico-práticas do PDE, desenvolvidas durante dois anos pelos professores classificados por processo seletivo, são: elaboração de um projeto de intervenção pedagógica na escola, produção de unidade didático-pedagógica, implementação da unidade didática e publicação de artigo científico. As quatro ações giram em torno da mesma questão levantada pelo professor-PDE em sua realidade

¹⁷ Analisados no decorrer da tese.

¹⁸ Ver Anexo 2.

¹⁹ Informamos que as informações divulgadas via Portal Dia a Dia Educação, acerca da produção, edição e recepção do LDP-PR, foram retiradas do ar a partir de 2011, ficando apenas o livro didático acessível.

escolar e são tornadas públicas a todos os professores da rede por meio virtual, seja pelo *site* Dia a Dia Educação, seja pelos Grupos de Trabalho em Rede (GTR)²⁰.

Com o mesmo intento de formação continuada, o Folhas é um projeto²¹ que envolve tanto o conhecimento teórico quanto a prática, resultando num material didático produzido pelo professor sobre um assunto/contéudo de sua disciplina. Após desenvolvimento de forma colaborativa e interdisciplinar²², o Folhas produzido é avaliado pelo Núcleo Regional de Ensino e pelo Departamento de Educação Básica e, se aprovado, publicado no Portal Dia a Dia Educação (CAMILLO, 2007). Desta forma, os docentes que se interessam podem imprimir Folhas para trabalhar com os alunos ou levá-los à sala de informática para acessarem este material.

Dadas as especificidades destas três ações estaduais públicas de incentivo à formação continuada e tendo em vista a primazia do suporte virtual para os gêneros empregados no PDE e no Projeto Folhas, optamos pelo LDP-PR como objeto de pesquisa pois, além de estar disponível neste suporte, foi encaminhado a seu público-alvo no suporte livro. A seguir, explicitamos a metodologia empregada no estudo deste objeto.

1.3 A METODOLOGIA DE ANÁLISE

Esta pesquisa é desenvolvida a partir de uma perspectiva sócio-histórico-discursiva e se pauta no conceito de *dialogia*, especificamente na relação dialógica entre o LDP-PR e os LD-LP representantes deste gênero discursivo.

De acordo com o Círculo de Bakhtin:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influências sobre os trabalhos

²⁰ Os GTR constituem uma atividade do PDE a qual se caracteriza pela interação virtual entre os professores-PDE e os demais professores da rede pública estadual.

²¹ Iniciado em 2004.

²² O professor-autor deve contemplar duas outras disciplinas, ter como interlocutor o aluno e considerar as orientações das DCEs.

posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1929, p. 127-128).

Se consideramos o LDP-PR como elemento dentro desta cadeia dialógica, verificamos que este livro se relaciona tanto com os LDs que o precederam quanto com os que o lhe darão seguimento, não se limitando a produções paranaenses ou públicas, e sim englobando as nacionais, internacionais, particulares ou não, haja vista ser esta a primeira produção pública paranaense.

Ademais, o LDP-PR abarca outras vozes além do discurso dos autores: dos documentos oficiais (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná que recomendam o ensino de LP por meio de gêneros); da SEED-PR que, por ser responsável pela edição, dita os parâmetros a serem seguidos pelos autores-professores na elaboração da obra; das pesquisas e avaliações feitas a partir dos materiais didáticos produzidos no Brasil; dos textos de outros gêneros (tanto da esfera pedagógica quanto doutras esferas) intercalados em sua composição; assim como dos professores da rede – usuários do LD – que são quem, no final do processo, emprega ou não o LD em sala de aula conforme suas expectativas e interesses.

Deste agrupamento de vozes interessa-nos, especialmente, verificar como as novas teorias sobre texto²³, provindas do âmbito acadêmico e, de certo modo, impostas pelos documentos oficiais, estão sendo aplicadas no material didático em foco. Esta verificação interna do LDP-PR tem o objetivo de avaliar a transposição didática²⁴ de textos de variados gêneros discursivos para o livro didático, em especial, o trabalho de

²³ Os pressupostos que norteiam o embasamento teórico sobre gêneros normalmente retomam Bakhtin ([1952-53]1979) e são divulgados por obras mais recentes e de linhas teóricas diversas, como: Karwosky, Gaydeczka e Brito (2006), Bezerra, Biasi-Rodrigues e Cavalcante (2009), Koch (2000, 2002), Dionísio, Machado e Bezerra (2002), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008), Signorini (2008), dentre outros.

²⁴ Consideramos o processo de transposição didática como “[...] o de realizar as transformações necessárias para a retextualização do gênero na aula [...] que, bem realizado, permita desenvolver no aluno a capacidade que Bakhtin [1952/53-1979] atribui ao “escritor artesão”, aquele que consegue usar o gênero, de forma competente e crítica, ao fornecer-lhe uma “matriz externa”, porém sem aprisioná-lo a um clichê pré-determinado.” (KLEIMAN, 2002, p.12).

escolha destes gêneros, de exploração dos mesmos, de adequação à proposta dos PCNs²⁵ e das DCEs, e de organização do LD como um todo que visa o ensino de leitura, escrita e oralidade. A partir desta averiguação dos objetos de ensino tematizados pelo LDP-PR, buscamos sustentação para a análise deste LD como um exemplar do gênero LD-LP, visando assim verificar suas esferas de produção e de circulação, seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Optamos pela pesquisa bibliográfica como parte da pesquisa descritivo-explicativa, em virtude da necessidade de explicitar o tratamento do LD-LP como gênero discursivo ao invés de mero suporte textual, bem como a questão da leitura e da produção textual (tanto escrita quanto oral) tomadas como objetos de ensino do LD em análise. Desta forma, a perspectiva teórica básica adotada são as concepções bakhtinianas²⁶ de gêneros discursivos, bem como outras concepções dos estudos²⁷ da linguagem e do ensino de língua que elegem o texto, sua constituição e sua materialidade como temáticas.

Em seguida, desenvolvemos a pesquisa explicativa, que trabalha com dados, observando, registrando e analisando-os. Nesta tese, especificamente, optou-se pela pesquisa documental, a partir da qual são investigados os temas, a composição e o estilo constituintes do LDP-PR.

Para o desenvolvimento desta pesquisa descritivo-explicativa documental foi necessário realizar a coleta de material impresso junto à rede pública estadual e ao *site* Portal Dia-a-dia-Educação que disponibiliza o material didático digitalizado, bem como as notícias e esclarecimentos sobre o material. Alerta-se para o fato de que este material didático é disponibilizado em apenas um volume direcionado tanto para o público discente quanto para o docente. A distribuição de volume específico destinado ao docente (Manual do Professor), no qual são delineadas as propostas de encaminhamento do LD (MANUAL, 2006), foi enviada aos professores apenas em versão impressa, não estando disponível no referido *site*.

²⁵ De acordo com os PCNs (1998, p.23), os princípios organizadores dos conteúdos de LP “[...] (USO→REFLEXÃO→USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral do tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO→REFLEXÃO→AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.”

²⁶ A dinamicidade destas concepções, segundo Brait (2008, p. 16), “tem a vantagem de valorizar o corpus e despertar no leitor/analista/fruidor a capacidade de dialogar com esse corpus e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua.”

²⁷ Schneuwly e Dolz (2004); Koch (2000a, 2000b, 2002, 2007); Marcuschi (2008); entre outros.

Diante deste panorama, mesmo tendo elegido a transposição didática²⁸ como objetivo de pesquisa, reconhecemos o LD como uma “caixa-preta”, no sentido atribuído por Bunzen Júnior (2005, p. 558), ou seja, como fruto de um

[...] processo dinâmico em que saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes, são escolhidos (entre tantos outros) e trabalhados/agenciados por diversos atores na produção de um universal concreto, uma verdadeira caixa-preta que será fechada e vendida²⁹ aos consumidores.

Portanto, além de avaliar a transposição didática dos textos de gêneros discursivos intercalados no LDP-PR e a adequação deste material aos preceitos dos documentos oficiais (estudo sincrônico), também atentamos para como este material didático público paranaense, enquanto objeto cultural refletor de diversas vozes e funções, se constrói sócio-historicamente e para como este LD revela o trabalho efetuado por seus autores na reprodução, transposição e/ou modificação das teorias linguísticas difundidas pelos documentos oficiais (estudo diacrônico).

1.3.1 Estado de arte dos estudos brasileiros sobre o livro didático

Visamos, neste tópico, à apresentação de um mapeamento dos estudos brasileiros acerca do livro didático de língua portuguesa e literatura para o ensino médio com o intuito de situar nossa pesquisa sobre o LDP-PR. Inicialmente, retomamos os apontamentos de Choppin acerca da história dos livros e das edições didáticas na perspectiva da pesquisa mundial. Na sequência, expomos a pesquisa acadêmica brasileira sobre os livros didáticos (1950-2000) a partir dos levantamentos bibliográficos efetuados por Freitag, Motta e Costa (1987/1997), Batista (1999), Batista e Rojo (2008 e 2005) e Pirola (2008). Finalmente, apresentamos nosso levantamento (2001-2011) no Scielo e no Portal da Capes a fim de confirmar a originalidade de nossa pesquisa.

²⁸ Bunzen Júnior (2007, p.11, grifos do autor) avalia que o trabalho com gêneros no LD é mais que mera transposição didática dos conhecimentos acadêmicos para as salas de aula, para o autor seria “[...] uma construção advinda de diversas teorias de campos de saberes diversos, proporcionando uma **construção heterogênea**.”

²⁹ Neste caso, distribuída aos alunos e professores da rede paranaense.

As avaliações realizadas sobre o livro didático são realizadas a partir de pontos de vista diferentes e, assim, produzem resultados também diferentes. Do ponto de vista de seus usuários primeiros, os professores, há os que o abominam e o culpam pelo estado precário da educação escolar; há os que se calam e há os que o avaliam positivamente em virtude de o livro os auxiliar na prática diária. Do ponto de vista dos pesquisadores, as conclusões também variam, uma vez que os campos de investigação também são vários: histórico, das ciências políticas e econômicas, pedagógico, sociológico, linguístico, entre outros (BITTENCOURT, 2003).

A partir da década de 1980, o interesse pela história dos livros e das edições didáticas constitui-se como domínio de pesquisa em um número cada vez maior de países, dentre os quais Estados Unidos, Alemanha, Japão e França são precursores. Frente a tamanho interesse, sintetizar as pesquisas com este objeto de pesquisa é tarefa difícil (CHOPPIN, 2004, 2008).

Segundo o pesquisador francês, são quatro os fatores que dificultam esta empreitada. O primeiro se refere à definição do objeto³⁰, dada a diversidade vocabular e a instabilidade dos usos lexicais. Em português há o emprego de *manual* ou *livro*, *didático* ou *escolar*, *livro-texto*, *compêndio escolar*, etc. Outro problema apontado por Choppin (2004, p. 549) é que “a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto”. Na pesquisa brasileira esta conceituação, resgatada por Batista (1999, p.534, grifos do autor), também não é consensual e se refere tanto a uma gama variada de suportes de impressos que circulam na escola, como a um

[...] tipo de livro que faz parte do nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano [...], que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar [...], poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação*.

A segunda dificuldade se relaciona com o fato de este campo de pesquisa ser novo, assim, “as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos.” (CHOPPIN, 2004, p. 549). Na realidade brasileira não há bancos de dados unificados, apenas a possibilidade de levantamento por meio das plataformas Lattes e Scielo, bem como pelo banco de teses e dissertações da Capes. O

³⁰ Esta variedade vocabular é considerada um problema devido ao fato de que, apesar de alguns pesquisadores, cientes da instabilidade do uso lexical da expressão, se esforçarem em esclarecer qual seu objeto de pesquisa e estabelecer tipologias, “a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo.”(CHOPPIN, 2004, p. 549).

terceiro obstáculo apresentado por Choppin se dá pelo crescimento quantitativo da produção científica interessada neste domínio, e a quarta dificuldade vem da barreira linguística. Afirmar ainda o pesquisador (2008, p. 9): “a produção científica mundial aparece muito heterogênea e consiste, essencialmente, em artigos isolados, o que torna ainda mais difícil delimitá-la.”

Apesar destas dificuldades, Choppin esboça uma análise provisória da pesquisa mundial sobre o tema em questão tendo em vista a onipresença dos livros didáticos no mundo e o interesse atual dos historiadores por esta área. O autor caracteriza a pesquisa mundial como dinâmica, profícua e de caráter nacional, devido tanto a fatores conjunturais quanto estruturais. A respeito dos primeiros fatores, Choppin (2004) lista o crescente interesse de historiadores sobre questões educacionais, o desejo de inúmeras populações pela criação ou recuperação da identidade nacional, os avanços ocorridos na história do livro desde os anos 1980, o progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, a criação de equipes ou centros de pesquisa dedicados a questões específicas do livro e de edições didáticas, bem como as incertezas sobre o futuro do livro impresso e sobre o papel dele frente às novas tecnologias educacionais. Quanto aos fatores estruturais, o pesquisador enumera a complexidade do objeto, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes envolvidos com este objeto de pesquisa como causas da diversidade de abordagens.

Choppin (2004) destaca que, no geral, os livros didáticos assumem múltiplas funções que podem variar conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, sendo quatro as funções essenciais:

1. Referencial (curricular ou programática): o livro cumpre o papel de suporte dos conteúdos, conhecimentos, técnicas e habilidades eleitos como necessários às futuras gerações;
2. Instrumental: com o objetivo de memorização dos conhecimentos, o livro apresenta exercícios e atividades, colocando em prática métodos de aprendizagem;
3. Ideológica e cultural: é a função mais antiga e refere-se à doutrinação das gerações mais novas no que tange à cultura, língua e valores das classes dominantes, sendo, desta forma, um instrumento privilegiado de construção de identidade;

4. Documental: é a função mais recente, não é universal e tem como meta desenvolver o espírito crítico do aluno, para tanto o livro apresenta um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, sem que sua leitura seja dirigida.

No caso das pesquisas brasileiras que têm tomado o livro didático como escopo, o desenvolvimento ocorre em conformidade com a produção editorial, tendo em vista que o livro didático, considerando as publicações de todas as disciplinas, sempre está em 1º lugar no *ranking* do mercado editorial e, desde o século XIX, este gênero já era muito mais rentável que a literatura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

No início do século XX, os livros didáticos correspondem a dois terços da produção nacional³¹, nos anos 2001, a 60% dos livros publicados (MARQUES NETO, 2011); em 2003, a 54% (CASSIANO, 2007) e, em 2010, conforme a Pesquisa sobre Produção e Vendas do Mercado Editorial Brasileiro (desenvolvida pela Fipe/USP), os livros didáticos alcançam 45,72% de participação no mercado total (PANSA, 2011).

Lajolo e Zilberman (1999, p. 120) afirmam que o livro didático é o

[...] primo-pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. [...] Por outro lado, ele é o primo-rico das editoras: as primeiras e as mais antigas já o incluíam em seus catálogos, e as atuais e mais modernas sonham com dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias da Educação. A vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores.

De acordo com Pirola (2008), é possível dividir a pesquisa acadêmica sobre o livro didático em quatro fases históricas. A primeira ocorre de 1950 a 1970 e, do ponto de vista do pesquisador, é caracterizada como uma reflexão razoável sobre os manuais escolares. No intuito de sintetizar a produção didática realizada até esta época, são empregados critérios de rigor metodológico e de avaliação da correspondência entre o conteúdo didático e o conteúdo científico presentes nas obras. São expoentes desta fase

³¹ Em estudo sobre as práticas escolares tendo o livro didático como fonte documental, constata-se que após a Proclamação da República, “prosperam bastante nesse período editoras já tradicionais no segmento dos livros didáticos, como a Livraria Francisco Alves, fundada em 1854 no Rio de Janeiro, cuja filial em São Paulo foi aberta em 1893. Se até 1889 a Livraria Francisco Alves havia publicado apenas 67 títulos (sendo 59 de ensino), nas três décadas seguintes ela acompanhou a expansão escolar, publicando 538 títulos, 295 dos quais eram didáticos. Outras empresas, como a editora Melhoramentos (1915) e a editora Monteiro Lobato (1918) aparecem em São Paulo nessa época, fazendo do livro didático um importante ramo de seus negócios.” (RAZZINI, 2011, p.97)

os estudos de Hollanda (1957), Oliveira (1968), Albuquerque (1976) e Pfromm Netto et al (1974).

A segunda fase, de 1970 ao final dos anos 80, mantém a iniciativa de síntese da produção didática e se divide em dois momentos. O primeiro marcado por abordagem analítica com o intuito de elaborar uma crítica cultural, investigando o conteúdo ideológico e cultural dos manuais, bem como a imagem social transmitida no cenário de censura em que instituições oficiais regulavam conteúdos. No segundo momento, dando prosseguimento a esta crítica, porém preocupando-se com o contexto das políticas públicas em que o livro está inserido, “ressignificando a análise de conteúdos, pesquisadores começaram a se interrogar sobre a participação do Governo, a legislação relacionada ao manual didático, as cifras, programas específicos, métodos e técnicas de escrita e produção.” (PIROLA, 2008, p. 20). As análises efetuadas por Nosella (1981), Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) e Freitag, Motta e Costa (1987/1997) figuram como referências deste período.

A terceira fase, a partir de 1990, mantém as tendências anteriores, mas é caracterizada pela criação de novos campos de pesquisa, com enfoque nos pressupostos culturais. O livro didático torna-se, realmente, fonte e objeto privilegiado de investigação, passa a ser considerado constituinte do processo de construção do saber histórico escolar, apesar de a produção científica parecer muito heterogênea e consistir, essencialmente, em artigos isolados. São representativos desta fase os trabalhos de Bittencourt (1993), Munakata (1997) e Gatti Júnior (2004³²). A última e atual fase, iniciada em 2000, esquadrinha o livro didático. Todas as partes que o constituem são tomadas como objeto de investigação. Considerando as palavras de Val e Marcuschi (2005, p. 8), pode-se depreender a visão atual em nosso país:

Na história recente do país, o livro didático já foi execrado, tolerado, consagrado. [...] no contexto atual, o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente.

O estado de arte da produção acadêmica brasileira, aos olhos de Batista e Rojo (2005), revela que esta produção científica centra-se na dimensão educacional,

³² Pesquisa apresentada em 1998 como tese de doutorado à PUC/SP.

especificamente, em sua vertente didática, por conseguinte, o livro didático³³ necessita de maior exploração de suas dimensões econômicas, técnicas, sociais e políticas. Para estes pesquisadores, o livro ainda não é visto como um objeto de investigação em si, apenas é utilizado como meio para exploração de conteúdos e metodologia de ensino. Por meio de duas investigações exploratórias, Batista e Rojo (2005) avaliam que, no período de 1975 a 2003 com a identificação de 1927 trabalhos na Plataforma Lattes, os traços característicos de seu *corpus* são: aumento acentuado da produção³⁴; a circulação predominantemente nacional (96%); os trabalhos, em sua maioria (44%), são representados por comunicações (resumos, painéis, apresentações ou mesas); a área de conhecimento mais representativa é a de Ciências da Linguagem (37,2%), seguida pela de Educação (29,3%); as pesquisas têm predominância do caráter sincrônico (95,5%) e procuram (73%) descrever/analisar o livro em si.

No segundo estudo desenvolvido por Batista e Rojo (2005), o *corpus* é constituído por 21 teses e 208 dissertações de 1987 a 2001 disponibilizadas no Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste levantamento, constatou-se também que houve um aumento da produção, que o interesse prioritário é pela análise de conteúdos e metodologia, que os tipos de investigação mais usados são relatos de experiências, pesquisas experimentais, históricas e descritivo-explicativas e que há um relativo desprestígio do interesse por este objeto na pesquisa brasileira, haja vista o baixo número de orientadores sobre este tema.

Este desprestígio do interesse pelos livros didáticos na pesquisa brasileira, já revelado por Batista (1999, p. 530), se dá tanto pela efemeridade e desatualização rápida deles como por sua dependência do contexto e do mercado escolar:

Afinal, embora esses livros tendam a despertar o interesse acalorado de órgãos governamentais, da imprensa e das editoras, assim como de professores de ensino fundamental e médio e de formadores de professores, esse interesse parece não ser compartilhado, permanentemente, pela pesquisa educacional, assim como pela investigação histórica e sociológica sobre o livro brasileiro. Ainda que a pesquisa educacional realizada ao

³³ Batista e Rojo (2005, p. 14) consideram o livro escolar como “o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizagem na educação básica (isto é, na educação infantil, fundamental e média) e em cursos livres (no caso de obras voltadas para o ensino de línguas estrangeiras modernas).”

³⁴ Este aumento não é apresentado em porcentagens em virtude da ausência de dados precisos. O que os autores conseguem pontuar é que no período entre 1990 e 2003, “[...] o período que vai de 2000 a 2003 é responsável pela metade da produção.”(BATISTA; ROJO, 2005, p. 19).

longo dos anos 70 e 80 tenha se envolvido nos debates sobre o livro didático [...], seu interesse parece ter se arrefecido e se mantém, hoje, de modo assistemático e indireto, em estudos e investigações na área de metodologia de ensino, nos quais o livro escolar tende a ser tomado [...] como um instrumento para a análise de práticas de ensino. Nos últimos anos desta década [1990], tem-se assistido a uma renovação do interesse intelectual, no campo dos estudos de história da educação, em decorrência, ao que tudo indica, da influência de estudos na área da sociologia e da história do livro e da leitura [...]. Nesse caso, entretanto, salvas as exceções [...], o livro escolar é compreendido mais como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como um objeto de estudo e pesquisa.

O desprestígio em relação aos livros didáticos não é exclusividade da pesquisa, também na autoria ele é comum. Bittencourt (2004, p. 479), ao refletir sobre o problema da autoria do livro didático, afirma que “a história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra ‘menor’, um trabalho secundário no currículo acadêmico.”

Na mesma linha de raciocínio, Batista e Rojo (2005, p. 28) levantam a hipótese de que, “à medida que progridem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa.”

Acreditamos que este valor menor atribuído ao livro didático, todavia, não justifica a defasagem na pesquisa nacional. Por ser o livro didático a principal fonte de informação discente e docente, especialmente nas classes mais baixas; por ser este material a principal referência para a construção do fenômeno do letramento no Brasil; pelas dimensões e importância dos livros didáticos na produção editorial brasileira e pelas relações complexas que este material e a escola estabelecem com o mundo da cultura, Batista (1999) legitima a necessidade de a pesquisa ser desenvolvida, ampliada e motivada.

Bittencourt (2003, p. 71 - 72, grifos da autora), ao abordar concepções e características do livro didático, também oferece argumentos ao desenvolvimento de uma pesquisa que aborde todos os aspectos e contradições do livro didático, tendo em vista que é

[...] um objeto de ‘múltiplas facetas’ e possui uma natureza complexa [...] é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do

mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado [...] é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares [...] é um *instrumento pedagógico* [...] E, finalmente, o livro didático é um importante *veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*.

Frente a estes argumentos em prol da pesquisa e às tendências da pesquisa brasileira acerca dos livros didáticos apresentadas por Batista e Rojo (2005), o presente trabalho apresenta nuances comuns, sendo uma pesquisa descritivo-explicativa. Com o intuito de analisar o LDP-PR como livro didático em si, a pesquisa de caráter sincrônico, avalia a transposição didática de textos de gêneros discursivos intercalados no gênero LD e sua adequação aos preceitos dos documentos oficiais. O caráter diacrônico desta pesquisa está na avaliação do LDP-PR como um exemplar do gênero discursivo LD-LP, observando assim a relação dialógica entre o LDP-PR e os LDs que o antecederam, bem como com o Projeto Folhas que lhe dá origem e com os LDs que o sucederão, de modo que são consideradas suas condições de produção e de circulação.

No intuito de não limitar o levantamento bibliográfico selecionado aos livros e de conferir maior atualidade em relação ao problema que move esta pesquisa, optamos pela realização de levantamento e seleção bibliográfica de trabalhos relevantes para a pesquisa em desenvolvimento a partir da Scientific Electronic Library Online (SciELO) – <http://www.scielo.org> - e do Portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (<http://www.capes.gov.br>), especificamente em seu Banco de Teses. Realizamos as buscas entre 20.08.2011 e 05.09.2011, com base na categoria *livro(s) didático(s) de língua portuguesa – ensino médio - livro didático público paranaense*, sendo o período de interesse 2001 a 2011, visto que os períodos anteriores foram abarcados pelas pesquisas já comentadas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997; PIROLA, 2008; BATISTA; ROJO, 2005).

De acordo com o levantamento realizado no SciELO, verificamos que as pesquisas tematizam a construção sócio-histórica do livro didático³⁵, a produção textual³⁶, a questão da educação no Brasil³⁷, a questão da autoria³⁸ e o PNLD³⁹.

³⁵ (OTA, 2009).

³⁶ (TAGLIANI, 2011; MENEGASSI, 2011; OLIVEIRA e SOUZA, 2000; e FERNANDES, 2004).

³⁷ (GOLDEMBERG, 1993, p.118). A publicação deste trabalho extrapola o período estabelecido (2001-2011) para o levantamento, entretanto, os dados apresentados são importantes para esta pesquisa, haja vista que apresenta um panorama detalhado da educação no Brasil, examinando a atividade do Poder

Conforme as buscas realizadas no Banco de Teses mantido pela Capes, diagnosticamos como tema das teses selecionadas: a literatura no ensino médio⁴⁰, a leitura⁴¹, as orientações dos documentos oficiais para a prática docente⁴², a produção textual⁴³ e a variação linguística⁴⁴.

Nossa busca por meio do parâmetro “livro didático público Paraná/paranaense” resultou, em 07 (sete) trabalhos, entretanto, nenhum deles trata do ensino de língua portuguesa e literatura. Suas temáticas são variadas: disciplina escolar de história⁴⁵, livro didático da disciplina de Educação Física⁴⁶, cultura escolar⁴⁷, ensino de Matemática⁴⁸, língua estrangeira⁴⁹, educação médica⁵⁰ e nacionalização de escolas étnicas⁵¹. Desta forma, tanto nossa busca no Scielo quanto na Capes confirmam a originalidade da pesquisa em desenvolvimento, visto que nenhum resultado tem o mesmo problema e objetivos desta tese.

Público, analfabetismo, ensino básico, evasão e repetência, livro didático, ensino médio, entre outros aspectos da questão. No que tange ao livro didático, seus problemas são comparados aos da merenda escolar e é revelada a realidade da época: fluxo de recursos irregular, sistema descentralizado de escolha associado à ausência de avaliação criteriosa e livros de durabilidade questionável, recomenda o autor que seria necessário “institucionalizar um programa de avaliação do conteúdo dos livros didáticos, através de comissões *ad hoc*, formadas por especialistas de competência reconhecida.”

³⁸ Gatti Júnior (2005) e Bittencourt (2004).

³⁹ Horikawa e Jardimino (2010) e Höfling (2000).

⁴⁰ Oliveira (2010) e Salgueiro (2010).

⁴¹ Leite (2009).

⁴² Silva (2010).

⁴³ Bispo (2009).

⁴⁴ Coelho (2007).

⁴⁵ Martins (2006).

⁴⁶ Marangon (2009).

⁴⁷ Souza (2004).

⁴⁸ Perez (2008).

⁴⁹ Retorta (2007).

⁵⁰ Oliveira (2007).

⁵¹ Renk (2009).

2. SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.
(Alain Choppin)

Com a recuperação da história da instituição da língua portuguesa como disciplina curricular brasileira, este capítulo pretende discutir como foram feitas as escolhas de conteúdo a ser ensinado (primeiramente o conhecimento *sobre* ou *da* língua, na sequência o *uso* da língua com enfoque na comunicação e, por fim, a escrita, a leitura e a oralidade exploradas de modo social, histórico e interacional); como se deu a eleição das concepções de língua (como sistema e expressão estética, como comunicação ou como discurso); bem como observar o papel dos livros didáticos nesta história, uma vez que “no conteúdo dessas obras se encontra um dos mais surpreendentes e reveladores capítulos da história do ensino no Brasil.” (PFROMM NETTO et al, 1974, p.154).

Perceptível será, no desenrolar deste capítulo, que tanto o contexto social, político e cultural quanto a evolução da Linguística são fundamentais na constituição da disciplina em foco, como também na história dos materiais didáticos nela empregados.

A historicidade da disciplina de língua portuguesa apresentada neste capítulo permitirá o exame das condições de produção e de circulação do Livro Didático de Língua Portuguesa abordado no capítulo 3.2 e do Livro Didático Público paranaense “Língua Portuguesa e Literatura” apresentado no capítulo 6.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DESENVOLVIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Ao explicar a natureza e os objetivos da disciplina de língua portuguesa, considerando a história de constituição desta disciplina, Soares revela como se dá sua

inserção no currículo escolar a partir dos anos 50 do século XVIII. Segundo a autora, até esse período,

[...] não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurava como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular. (2002, p. 159, grifos da autora).

Quanto à realidade escolar, é preciso considerar que, até fins do século XVIII,

[...] os letrados não eram mais que 2% das populações europeias⁵², percentual que devia dominar do oriente ao ocidente europeu [...] é de crer que o Brasil tivesse um quarto do percentual de letrados em comparação com Portugal: este devia contar com 80 mil letrados (e uma notável disponibilidade de livros, tanto de tradição manuscrita, quanto impressa), enquanto o Brasil teria 20 mil (com notável indisponibilidade de livros, pois os livros trazidos da “transmigração” da família real esperaram muito tempo para serem reorganizados). (HOUAISS, 1985, p. 96).

É por intermédio do Marquês de Pombal, especificamente das reformas implantadas por este no ensino de Portugal e de suas colônias, que a língua portuguesa se consolida no Brasil por meio de “um ordenamento jurídico e administrativo em que a língua portuguesa passa a ser obrigatória, proscrevendo-se o uso de quaisquer outras línguas” (HOUAISS, 1985, p. 94), sendo incluída e valorizada na escola. Salienta-se que estas medidas foram geradas no intuito de fazer da nação portuguesa um Estado progressista à altura das demais nações europeias, de modo a tirá-la do atraso cultural e econômico em que submergia desde o domínio espanhol, quase há dois séculos, para assim chegar à modernização. Ou seja, esta medida ocorre em consequência da necessidade de concentração de riqueza, para que Portugal pudesse dar o próximo passo ao Mercantilismo, à industrialização capitalista.

No caso brasileiro, a inclusão tardia da disciplina no currículo escolar resulta da convivência linguística entre o português, a língua geral e o latim durante alguns séculos. Das reformas pombalinas até o século XIX, a língua portuguesa era trabalhada

⁵² Todas as citações seguem o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990, por Portugal, Brasil, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e, posteriormente, por Timor Leste. No Brasil, o Acordo foi aprovado pelo Decreto Legislativo nº54, de 18 de abril de 1995.

como ferramenta acessória ao estudo do latim, tendo em vista que era considerada vulgar e serviria apenas de instrumento para o ensino da gramática latina. À medida que o latim perdia

[...] seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia. (SOARES, 2002, p. 162).

De 1759 até a criação da rede de ensino, tem-se uma primeira rede leiga destinada à classe alta. “Houve pessoas avulsas que deram aulas privadas, de várias naturezas, como preceptores, a filhos-família, o que se estende até inícios do século XX.” (HOUAISS, 1985, p. 131-132). E as avaliações negativas acerca desta nova realidade escolar são bastante categóricas:

Esta reforma de Pombal, que desestruturou a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso. Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas “aulas avulsas” dadas, na maioria das vezes por professores improvisados (e não pelos “professores régios”), nomeados que não encontraram clima para seu trabalho, frente à reação da população brasileira que não aceitava educação leiga, em suas próprias casas, com conteúdos sem continuidade nem interligação entre as disciplinas estudadas. (FREIRE, 1989, p. 42).

A medida pombalina, de abolir o ensino religioso, substituindo-o pelo ensino laico, é avaliada por Freitag, Costa e Motta (1997, p.136) como tresloucada:

Essa iniciativa aparentemente ‘progressista’, redundou num grave retrocesso para a formação educacional brasileira e portuguesa, já que em lugar dos padres jesuítas, considerados inimigos da ‘Ilustração’, ficou o vazio absoluto, fazendo desmoronar todo o sistema de ensino.

Este vazio concretiza-se em números: “a expulsão dos jesuítas teve como consequência imediata, além da desintegração do ensino, o fechamento, no Brasil, de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários. [...] A expulsão dos regulares da Companhia de Jesus atingiu 122 padres.” (NISKIER, 1996, p. 58).

Somente em 1871, por decreto imperial, é criado o cargo de “professor de português” e, segundo Pfromm Netto et al (1974, p. 191), “vários estudiosos apontam esse decreto como o marco inicial do ensino oficial da língua vernácula.”

Neste contexto, a maioria esmagadora da população brasileira⁵³ não sabia ler nem escrever, todavia o analfabetismo não era uma preocupação da educação republicana no Brasil. Esta questão emerge apenas com a reforma eleitoral de 1882 (Lei Saraiva) quando é derrubada a barreira de renda e proibido o voto do analfabeto, portanto emerge como uma questão política, não como uma questão econômica que associasse alfabetização e trabalho ou produção (PAIVA, 1990).

A trajetória do ensino de língua portuguesa, do século XIX até os anos 1940, é delineada por Razzini (2010), a partir de estudo da legislação do nível secundário⁵⁴, dos programas de ensino e dos manuais didáticos do Colégio Pedro II (escola secundária padrão da elite brasileira). A autora divide este período em quatro fases:

1. Primeira fase (1838 a 1869): a disciplina era restrita ao primeiro ano e contemplava o estudo da gramática;
2. Segunda fase (1870 a 1889): a disciplina passa a ser trabalhada nos três primeiros anos e a fazer parte dos exames preparatórios⁵⁵, como consequência há aumento de carga horária e de conteúdo; nesta fase autores portugueses e brasileiros são trabalhados e há indicação de mais seletas que gramáticas;
3. Terceira fase (1890 a 1930): é regulamentada a precedência do exame de português sobre as demais disciplinas, aumenta-se a importância da disciplina e esta absorve alguns conteúdos de Retórica e Poética, a literatura é conteúdo meramente decorativo e a gramática volta a ser o foco;
4. Quarta fase (1931 a 1944): são características deste momento: a incorporação definitiva da literatura ao currículo escolar, o fim dos exames preparatórios e a exigência de conclusão de ensino secundário. Com a criação do Conselho Nacional Educação (1931) e da Comissão

⁵³ Até o final do século XIX, 70% (setenta por cento) da população brasileira ainda era analfabeta (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

⁵⁴ A duração do curso secundário era equivalente ao período que hoje compreende as quatro últimas séries do Ensino Fundamental mais o Ensino Médio. (RAZZINI, 2011).

⁵⁵ Assim eram chamados os exames de acesso aos cursos superiores no Brasil (Direito, Medicina, Engenharia). Como a conclusão do curso secundário não era exigência ou pré-requisito para a entrada nas escolas superiores, as escolas secundárias acabavam cumprindo o papel de cursos especializados no treinamento de candidatos aos exames preparatórios. Esta realidade, apesar de criticada e combatida, é alterada apenas em 1931, com a reforma Francisco Campos, quando passa a ser exigida a conclusão do ensino secundário.

Nacional do Livro Didático (1938) tem-se o fim da hegemonia do Colégio Pedro II.

A partir da década de 1930, firma-se o novo controle do Estado sobre a educação secundária e sobre os livros didáticos. De acordo com Razzini (2010, p.56):

A Reforma Capanema de 1942 e 1943 estendeu o ensino de Português para as últimas fases do secundário, que passou a ser chamado de 2º Ciclo, dividido entre Clássico e Científico. Nas primeiras três séries do secundário, foi introduzida a leitura patriótica, deslocando a leitura literária para as últimas séries, em que se estudava Português, mas principalmente história da literatura brasileira e portuguesa.[...] O ensino do vernáculo (gramatical e literário) sob orientação lusitana, centrado no bem falar e no bem escrever dos modelos tradicionais da leitura literária, sobreviveria na escola secundária brasileira até o final da década de 1960, dificultando a entrada de escritores modernistas nos livros didáticos.

Com as transformações ocorridas a partir da década de 50 do século XX, em termos de público-alvo escolar e professores, o ensino-aprendizagem de português também é alterado. Inicialmente estudavam-se as regras gramaticais, dado que o público escolar, os “filhos-família”, nas palavras de Houaiss (1985, p. 94), falava a variante padrão e tinha condições de estudar sobre a língua. Este público, econômica e socialmente privilegiado, era o único com acesso à escola e ao qual cabiam a aprendizagem da gramática da língua portuguesa e a análise de textos de autores consagrados. Neste contexto, também o professor era usuário da norma padrão e era responsável pelo preparo de suas aulas pautadas em manuais para o ensino de gramática e em antologias para a exploração da literatura.

Quanto aos livros didáticos⁵⁶ produzidos nas primeiras décadas do XX, havia dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (SOARES, 2002). Nestes materiais, tornam-se patentes tanto a manutenção da gramática como conteúdo autônomo no ensino, quanto a

[...] concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-

⁵⁶ O Decreto-Lei nº1006, de 30 dezembro de 1938, que estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático, define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático: “Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.”(BRASIL, 2011). Sendo estes também chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. [...] o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino. (SOARES, 2002, p. 166).

Já nas cartilhas, a partir de 1930, aparecem as primeiras orientações ao professor e o Manual do professor é transformado em um outro livro. De acordo com Pfromm Netto et al (1974, p.203),

[...] após a segunda guerra mundial, o padrão do livro didático para o ensino de português na escola secundária sofre sensíveis mudanças. Mais do que simples transcrições de trechos seletos, os compêndios passaram a apresentar orientações, exercícios, atividades, resumos, esquemas, etc., adotam novas disposições gráficas e passam a incluir uma parcela significativamente maior de autores contemporâneos do que aquela que se observava nas antigas séries didáticas. Para essa melhoria sensível da qualidade dos livros didáticos, contribuíram, em não pequena medida, as recomendações do Conselho Federal de Educação, favorecendo um ensino mais dinâmico, prático e livre do idioma.

Por volta de 1950, como dito anteriormente, a escola tem seu público-alvo ampliado: alunos de camadas populares (os filhos dos trabalhadores), além da classe média e alta (os filhos da burguesia), passam a ocupar os bancos escolares. Concomitantemente a rede escolar necessita aumentar seu corpo docente que, neste momento, já não apresenta mais a formação adequada e necessária à profissão. No intuito de sanar esta necessidade escolar, foi realizado

[...] um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. (SOARES, 2002, p. 167).

Houaiss (1985, p. 132), em amplo levantamento sobre a língua portuguesa, avalia as consequências sofridas pela classe docente em virtude desta ampliação discente e do contexto político em que se dá este processo:

A explosão das matrículas depois de 1964, nos vários níveis, foi concomitante com a degradação qualitativa provocada pela redução dos horários, pela sordidez da remuneração da atividade docente, pela relativa improvisação desta e pelo ambiente polêmico e suspeito em que, politicamente, o ensino se desenvolveu.

A realidade escolar e contexto sociocultural exigiam uma solução a este “despreparo” docente e, conforme Bezerra:

Se os professores mudaram e não responderam às exigências dessa prática de ensino gramatical, surgem os livros didáticos (com textos, lições de gramática e exercícios) para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores. Agora, sobretudo a partir da década de 70 do século passado, não é mais dada a eles a responsabilidade de prepararem suas aulas e exercícios, como antigamente; isto compete ao autor do livro didático. (2002a, p. 42).

Na visão de Geraldi (1997, p. 117), a solução para o despreparo do professor

[...] pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.

De acordo com Soares (2001b, p. 73), em seu estudo sobre a mudança na concepção do professor como leitor e como formador de leitores, verifica-se que

[...] nas primeiras décadas do século [XX], uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.

Neste contexto, tem-se a ação do professor vista como facilitada pelo material didático, o que permite diminuir a remuneração, aumentar a carga horária e contratar professores com desníveis de formação e capacidade (BEZERRA, 2002a). Soares (2002, p. 167) afirma que, nesta época, “se intensifica o processo de depreciação da função docente [...], o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de

sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios.”

Silva (1996, p. 11), ao criticar a adoção do livro didático como um fim em si mesmo, esclarece que

[...] à perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se o lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos. Essa história começa a ser assim no início da década de 70: a ideologia tecnicista sedimentou a crença de que os “bons” didáticos, os módulos certinhos, os *alphas* e as *betas*, as receitas curtas e bem ilustradas, os manuais à Disney etc... seriam capazes – por si só – de assumir a responsabilidade docente que os professores passavam a cumprir cada vez menos. Quer dizer: à expropriação das condições de trabalho no âmbito do magistério correspondeu um aumento gigantesco nas esferas de produção, da venda ou distribuição e do consumo de livros e manuais didáticos pelo País.

Em 1961, Fleury (p.176) já critica a anulação de professores que apenas repetiam, por comodismo ou incapacidade, os livros didáticos por eles adotados e afirma que “o livro é, em última análise, uma sugestão, não uma receita”, cujas funções consistiriam em: padronizar e delimitar a matéria; apresentar métodos e processos julgados eficientes para o ensino e colocar ao alcance dos educandos e dos professores materiais necessários à objetivação do ensino, como mapas, desenhos ou textos raros ou de difícil acesso.

Freitag, Costa e Motta (1997, p. 128) percebem a função do livro didático de modo mais dramático e afirmam que se o ensino brasileiro com livro é sofrível, sem ele, desmoronaria, visto que “tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres).”

Frente a esses dados históricos, reiteramos nossa posição em defesa do LD como instrumento legítimo que auxilia no desenvolvimento do ensino visto que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares. Assim como nos posicionamos em favor da renovação da concepção deste material didático a partir da melhoria e da consideração das condições em que é utilizado, citamos alguns exemplos: sendo o professor bem preparado e remunerado, o LD, além de estruturar o trabalho docente, passa a ser material de apoio; de acordo com a realidade escolar podem ser propostas temáticas diferenciadas, superando a tradicional divisão por séries/anos; frente à nova realidade virtual, materiais noutros formatos e suportes podem ser ofertados.

Um olhar positivo, como o nosso, sobre esta relação entre livro didático, docente e discente é elaborado por Bittencourt (2003, p. 73-74, grifos nossos) ao enfatizar que:

O livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. *Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.* As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental.

Quanto à produção didática brasileira, ao apresentarem um quadro evolutivo do livro didático brasileiro destinado à escola primária, à aprendizagem inicial de leitura e escrita, Pfromm Netto et al (1974) revelam que, no século XVI, o número de alunos e de professores era exíguo e os primeiros livros didáticos brasileiros são representados pelas *cartinhas* portuguesas, posteriormente denominadas cartilhas. Somente no século XVIII, é impresso o primeiro livro escolar de autor brasileiro (*Nova escola para aprender a ler, escrever e contar*, de Manuel de Andrade Figueiredo, 1722).

Em relação aos pioneiros da produção didática brasileira, considerando o período de 1810 a 1910, Bittencourt (2004, p. 480) apresenta reflexões sobre os autores do livro didático e divide-os em dois grupos: “O perfil dos autores dessa ‘primeira geração’ [a partir de 1827] é o de homens pertencentes à elite intelectual e política da recente nação”, não apenas eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, como também possuíam estreita ligação com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, pertenciam ao cenário político onde o saber era produzido e preocupavam-se com a questão da formação moral e com os textos que eram oferecidos aos jovens leitores. A partir do momento em que o ensino elementar das escolas públicas se intensifica, a segunda geração de autores passa a desenvolver seu trabalho. Este momento é marcado pelas transformações da política liberal e pela defesa do nacionalismo. Segundo Bittencourt (2004, p. 483):

Os anos 1870 e 1880 marcaram o início do crescimento escolar e o surgimento de escritores provenientes de outras esferas sociais [...] Os autores dessa geração possuíam, na maioria das

vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores.

Os livros didáticos, especificamente gramáticas e manuais de retórica, publicados na segunda metade do século XIX são documentos testemunhais de que o ensino da língua portuguesa no Brasil se pautava no trabalho com retórica, poética e gramática nacional (PFROMM NETTO et al, 1974), sendo que o estudo da gramática sempre antecedeu o aprendizado da retórica e da poética (e, mais tarde, da literatura), tidas como matérias mais adiantadas (RAZZINI, 2000).

Segundo Lajolo e Zilberman (1999, p. 121), considerando que a existência do impresso didático está vinculada à formulação de uma política educacional, à infraestrutura tecnológica e ao gerenciamento de uma política econômica, normalmente dirigida pela classe dominante, o livro didático é

[...] poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação, que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional dos habitantes de um país.

Estes livros também são prova da sensível mudança quanto ao seu público:

O livro didático traz, desde sua origem, uma ambiguidade no que se refere ao seu público. O professor é figura central, mas existe o aluno. O livro didático não pode separá-los. A partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, [...] mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Para Freitag, Motta e Costa (1997, p. 105), do ponto de vista de uso, há três categorias de usuários ou consumidores do livro didático:

[...] o Estado, que compra o livro; o professor, que o escolhe e o utiliza como instrumento de trabalho em suas aulas; e, finalmente, o aluno, que tem no livro o material considerado indispensável para seu aprendizado nesta ou naquela área do conhecimento, num ou noutro nível de formação.

Segundo Batista (1999, p. 550):

O professor e os alunos se alternaram, historicamente, como leitores visados pela produção didática e, contemporaneamente, essa alternância parece ter se transformado em duplicidade,

apesar da separação do exemplar do professor e do aluno em boa parte das coleções.

Outrossim, estes livros didáticos também revelam o *status* da autoria, uma vez que professores de vários colégios (como do Colégio Pedro II, criado em 1837 no Rio de Janeiro e considerado modelo para o ensino secundário no Brasil, do Colégio Minerva organizado e mantido na Corte, do Colégio de Valença, entre outros) foram autores de algumas das obras renomadas. De acordo com as reflexões de Bittencourt (2004, p. 489-490) sobre a questão da autoria do livro didático:

Esses primeiros autores, com maior ou menor autonomia, foram os criadores de textos didáticos que possibilitaram a configuração de uma produção nacional, com características próprias. Mesmo que a forma se assemelhasse aos livros estrangeiros, os textos escolares expressaram uma produção própria que buscava atender as condições de trabalho dos professores das escolas públicas que se espalhavam pelo país. Procuravam suprir a ausência de formação de professores, em sua grande maioria leigos e autodidatas.

Outra questão revelada nos livros didáticos é a mudança no conteúdo da disciplina português, da tríade: gramática, retórica e poética à fusão gramática-texto, ocorre de modo progressivo e é perceptível nos livros didáticos publicados nos anos 50 e 60 (século XX). Do emprego autônomo de dois manuais (gramática e coletânea de textos), passa-se, nos anos 1950, ao uso de um livro único em que há relativa autonomia alcançada graças à separação gráfica entre uma parte destinada à gramática e outra, à coletânea textual. Já, a partir de 1960, a fusão se dá por completo e, apesar de os livros estarem organizados em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical, a gramática ainda mantém sua primazia sobre o texto (SOARES, 2002).

No início dos anos 1970, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁵⁷ (Lei n° 5692/71), a disciplina de português é intensamente alterada, tanto em sua denominação (passa a *Comunicação e expressão* nas séries iniciais do 1° grau, para *Comunicação em língua portuguesa* nas séries finais desse grau e a *Língua portuguesa e literatura brasileira* no 2° grau), como nas concepções e objetivos. Nas palavras de Soares (2002, p. 169, grifos da autora):

⁵⁷ “Some-se o fato de que a lei em questão se fez em meio à ausência de estrutura material e física para acomodar a nova ordem; em meio a falta de recursos econômicos e humanos para implementar as mudanças e realizar as novidades propostas, e em condições contraditórias, que possibilitavam apropriações e resistências diversas.”(PIETRI, 2010, p.70).

A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*.

De acordo com Razzini (2010, p. 56-57):

Encarado como “instrumento de comunicação” e articulado “com as outras matérias”, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, entre outros. [...] Este movimento [de leitura de textos de outras culturas que formaram a cultura brasileira] testemunhou a queda definitiva da formação clássica humanista, expressa na escola secundária pela extinção do Latim, pela perda da hegemonia da leitura literária “como pedra angular da formação” e pela substituição paulatina do ensino de Francês, pelo ensino de Inglês, estabelecendo laços culturais mais fortes com a cultura dos Estados Unidos, não por acaso, portanto, o país que financiava ou avalizava os projetos desenvolvimentistas do governo militar brasileiro.

Quanto aos objetivos, não é mais desenvolvido um estudo *sobre* ou *da* língua, o que se pretende é o desenvolvimento do uso da língua, ou seja, são objetivos pragmáticos e utilitários com vistas a instrumentalizar o aluno como emissor/receptor de mensagens competente no que tange a utilização e compreensão de códigos (verbais e não-verbais). Na visão contemporânea à implementação destes objetivos defendida por de Pfromm Netto et al (1974, p. 215),

[...] não somente os procedimentos de ensino estão sofrendo drástica revisão como também os currículos e programas estão se ajustando aos imperativos da modernização do ensino. Criticava-se o ensino elementar e o ginásio, no passado, por serem “sobrecarregados com um conteúdo inútil e mal ensinado”. A moderna escola do primeiro grau pretende exatamente o oposto: conteúdo reduzido a um mínimo realmente relevante para a vida prática e o desenvolvimento adequado do futuro cidadão, e conteúdo bem ensinado.

Os livros didáticos, outrora documentos testemunhais das mudanças resultantes das novas condições sociais e culturais do ensino, agora, no período militar, testemunham uma mudança resultante de intervenção. Como características reveladoras desta mudança, destacam-se: o fim da primazia da gramática; junto aos textos literários

há a inserção de textos pertencentes às práticas sociais; a leitura passa a englobar o texto não-verbal e ocorre a revalorização da oralidade como forma de comunicação, não com foco na oratória. Ademais, os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, tendo em vista que, nesta época, a indústria gráfica tem grande desenvolvimento no Brasil (SOARES, 2002).

Tamanha mudança gerou críticas e protestos da mesma proporção, a ponto de, na segunda metade dos anos 80, as denominações que remetiam à comunicação serem substituídas por “português” através de medida do então Conselho Federal de Educação. Esta substituição não representa um retorno aos objetivos de outrora, na verdade ela é consequência do contexto político e ideológico em que se dá (no período de redemocratização do país) e das teorias linguísticas em desenvolvimento, portanto, a restituição da denominação da disciplina revela a rejeição da concepção de língua valorizada no período militar.

No que se refere à democratização da escola, as novas teorias linguísticas, e não mais as da comunicação, passam a intervir significativamente no ensino de português, especialmente na percepção da heterogeneidade linguística presente na sala de aula e na busca por nova postura, novos conteúdos e nova metodologia a serem empregados a partir desta realidade. Também a gramática, como entidade prescritiva, é colocada em xeque, passando-se a considerar novas concepções de gramática da língua, tanto escrita quanto falada, bem como são reformulados o conceito e os processos de aprendizagem da escrita. Outra grande contribuição destas novas teorias vem da linguística textual que, neste contexto, traz uma nova maneira de tratar o texto, a escrita e a oralidade no ensino (SOARES, 2002).

São contribuições tanto da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso quanto da história, da sociologia e da antropologia da leitura e da escrita que vão trazer novas orientações para a disciplina português. Tem-se uma nova concepção de língua: “uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.” (SOARES, 2002, p. 173).

Paralelamente a estas transformações no ensino, na profissão e nos sujeitos envolvidos, pesquisas linguísticas continuam sendo desenvolvidas e o Estado passa a

intervir, por meio do Ministério da Educação (MEC), no material didático⁵⁸. Apesar de a gramática ainda ser valorizada, o texto, a partir de 1980, conquista seu espaço, tornando-se a base do ensino-aprendizagem da língua materna. Se, nas décadas de 1960 e 70, a veiculação de textos típicos de diferentes esferas de circulação social (jornalísticos, publicitários, humorísticos, etc.) era a “novidade” dos livros didáticos, a partir de 1980, torna-se tendência: o texto passa a ser examinado de acordo com seu funcionamento textual e/ou discursivo, sendo tomado como objeto de uso, para a realização de atividades de leitura, produção e análise linguística. Mais tarde, passa a ser tomado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação.

A crítica recorrente a essa perspectiva que toma o texto como objeto de uso ao invés de objeto de ensino, refere-se ao ensino preocupado apenas com as formas globais e locais, tendo em vista que

[...] esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” [além de que] faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas ou implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades do texto. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.9-10).

Diante de tal quadro, trabalhos sobre leitura e produção de textos esclareceram a necessidade e urgência de o texto ser trabalhado em sala de aula com enfoque em seu funcionamento e em suas condições de produção e leitura.

Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais [...]. Nela, passam a ter

⁵⁸ Segundo Batista (2008) e Bezerra (2002, p. 43), “a relação do MEC com o livro didático vem bem antes dos anos 90: desde 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu condições para produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), para coordenar as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático; em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução dos programas do livro didático; 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF; em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo PNLD, que imprimiu várias mudanças na avaliação de livro didático; e, em 1996, é iniciado o processo de avaliação desse livro, nos moldes atuais.”

importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como instrumento melhor que o conceito de tipo para oferecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11, grifo das autoras).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa recomenda-se que, nas aulas de língua materna, o ensino de textos (leitura/produção) seja desenvolvido com base na noção de gênero, por conseguinte, salienta-se que o professor deve trabalhar com a maior variedade possível de gêneros, especialmente com exemplares daqueles gêneros a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os necessários para ampliar a competência de atuação social dos alunos.

Os livros didáticos publicados a partir dos anos 1990 e que, desde 1996, passam a ser avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD⁵⁹) demonstram que, embora tenham recebido,

[...] nos últimos anos, maior atenção de autores e editores na direção de propostas de ensino mais responsáveis, continuam centrados nas práticas letradas da cultura da escrita, cujos resultados parecem, segundo o desempenho de alunos de Ensino Médio nas avaliações institucionais, não estar preparando os alunos para a vida cidadã – como querem os referenciais de ensino. (ROJO; BATISTA, 2008, p. 21).

No que tange à concepção de livro didático seguida pelo PNLD não há apresentação expressa de seu posicionamento, todavia, considerando os editais e seus critérios de avaliação, constata-se que o Programa compactua do modelo cristalizado de manual escolar que condiciona e organiza a atividade docente, ao selecionar conteúdos, apresentar atividades e indicar a metodologia de ensino desses. De acordo com Batista (2008, p. 49):

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. [...] Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais.

⁵⁹ O PNLD, uma iniciativa do MEC, é responsável pela avaliação, recomendação, compra e distribuição dos livros didáticos para a população escolar de Ensino Fundamental no território nacional.

Se, no momento atual, o MEC é o grande agente gerenciador da produção de livros didáticos no Brasil, tendo em vista que realiza o processo de aquisição e distribuição por meio do PNLD, pactuamos do posicionamento de Batista (2008, p. 49) no que tange à necessidade de uma atuação mais incisiva do Ministério na melhoria do ensino de modo que considere o contexto educacional contemporâneo, “marcado pela afirmação da diversidade e flexibilidade das formas de organização escolar, originadas pela necessidade de atender aos diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional.” E se, desde os anos 1970, o livro didático alcança papel decisivo no ensino em virtude das condições do professor e do alunado, é notório que se fortaleça e amplie a concepção deste material didático (BITTENCOURT, 2003; BATISTA; ROJO, 2008 e 2005; CHOPPIN, 2004).

Segundo as sugestões de Batista (2002), com as quais concordamos, esta renovada concepção consideraria os novos modos de relação entre o material e o trabalho docente (mais que estruturar, o material serviria de apoio para este trabalho), bem como possibilitaria a renovação dos padrões editoriais (com foco também em temas, áreas, projetos, e não apenas nas séries/anos, também voltados ao público docente, não somente ao uso do aluno) e a diversificação enriquecida da oferta de materiais (com suportes diferenciados, com gêneros acessórios, com novas autorias).

Tendo apresentado o desenvolvimento do livro didático de língua portuguesa no Brasil associado à história da constituição da disciplina de língua portuguesa e à evolução dos estudos linguísticos, apresentaremos a seguir os argumentos dos autores que tomam o LD-LP como suporte e dos que o tomam como gênero discursivo para, em seguida, nos posicionarmos em relação ao LDP-PR.

3. GÊNERO DISCURSIVO OU SUPORTE TEXTUAL: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO PARA O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De onde vêm os gêneros? Pois bem, simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação.

(Tzvetan Todorov)

O presente capítulo apresenta duas perspectivas de estudo sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa (LD-LP) com o intuito de encontrar a maneira mais adequada para a interpretação da natureza discursiva deste LD e está dividido em duas partes. Na primeira, são apresentados os argumentos dos pesquisadores (CHARTIER; MARCUSCHI; entre outros) a partir dos quais o LD-LP pode ser considerado um suporte de textos em gêneros variados. Na segunda, são elencadas as defesas do LD-LP como gênero do discurso, no sentido atribuído ao conceito de gênero pelo Círculo de Bakhtin⁶⁰ (BAKHTIN, 1929-63/1972⁶¹; 1934-35/1975⁶²; 1952-53/1979⁶³; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929⁶⁴): como enunciado constituído historicamente dentro de determinada esfera de produção e de circulação. Pautando-nos nesta segunda perspectiva, apresentaremos, no sexto capítulo, nossa definição justificada do LDP-PR, como um exemplar de gênero discursivo secundário LD-LP, tomado pelo viés dinâmico da produção, editoração e recepção, detentor de tema, estilo e composição próprios.

⁶⁰ Apesar de nos referirmos aos trabalhos de Mikhail Bakhtin, tratam-se das reflexões do “Círculo de Bakhtin” e não exclusivamente dos textos assinados por ele. Não nos interessamos, nesta tese, em discutir a autoria dos textos dos integrantes do círculo, composto por estudiosos e artistas como Bakhtin, Volochinov, Medviédiev e outros.

⁶¹ Texto original de 1929-63, traduzido da 3ª. edição publicada em 1972. Tradução consultada: *Problemas da poética de Dostoiévski*, 2010.

⁶² “O discurso no romance” – texto original de 1934-35, publicado em 1975. Tradução consultada: *Questões de literatura e de estética*, 2010, p. 71-210.

⁶³ “Os gêneros do discurso” – texto original de 1952-53, publicado em edição póstuma em 1979. Tradução consultada: *Estética da criação verbal*, 1992, p. 277-326.

⁶⁴ Texto original de 1929. Tradução consultada: *Marxismo e filosofia da linguagem*, 2010.

3.1 A FUNÇÃO DE SUPORTE DO LIVRO DIDÁTICO

Ao buscar compreender a leitura e a produção de gêneros vinculadas à materialidade do objeto em que o texto se inscreve, alguns pesquisadores têm utilizado a noção de suporte e focado nas possíveis alterações na relação leitor-produtor-gênero gerados por esta materialidade. Esta perspectiva é empregada em estudos sobre a *história do livro e das práticas de leitura* (CHARTIER, 2002, 2001, 1999a, 1999b, 1999c; ROCKWELL, 2001; FRADE, 1999) e sobre *gêneros* (MAINGUENEAU, 2001; MACHADO, 2001; MARCUSCHI, 2008, 2004, 2003a; FRAENKEL, 2008).

O olhar para a materialidade, para o suporte como objeto concreto conduzido por Machado (2001, p.10) considera as possibilidades de organização dos gêneros em meio à cultura das mídias eletrônico-digitaes, de linguagens artificiais e de comunidades virtuais. Este olhar percebe que:

Existe uma impregnação mútua entre ferramenta e suporte: o primeiro realiza uma operação, o segundo é o sustentáculo, o material que armazena a informação articulada pela ferramenta. Papel, fita magnética, tela, disco rígido, disquete, madeira, pedra são suportes; alfabeto, sinais, ondas, algoritmos são ferramentas. [...] Suportes e ferramentas mudam segundo processos culturais: a palavra tanto é realização de voz quanto de *littera* ou da digitalização. Mudança e complementaridade são condições do homem e da cultura que ele cria como seu complemento.

De acordo com Fraenkel (2008, p. 461, grifo da autora), “a análise do discurso privilegia as formas sonoras, lexicais e sintáticas, bem como as modalidades enunciativas [...] paradoxalmente ela ignora os *suportes*, que desempenham papel importante na comunicação escrita.” A autora afirma ainda que é possível distinguir entre a matéria objetiva do documento⁶⁵ e o texto propriamente dito, tendo em vista que todos os elementos constitutivos da escrita são importantes na construção do sentido.

Outro modo de olhar para esta materialidade, conduzido por Maingueneau (2001, p.68), tem o suporte como força material dos discursos, como meio de indexação

⁶⁵ “[...], ou seja, a matéria física utilizada (papel, pedra, pergaminho, suporte eletrônico), a *forma do suporte* (livro, caderno, caderneta etc.), os *instrumentos* que foram utilizados para escrever (penna, lápis, caneta, máquina de escrever, teclado de computador etc.), a *escrita e suas diversas formas* (caixa alta, maiúsculas, minúsculas, e também organizações tipográficas), a *organização dos signos de escritura* no campo gráfico (composição da página).” (FRAENKEL, 2008, p.461).

dos textos e como uma das condições⁶⁶ de êxito à qual o gênero discursivo está submetido, de modo que “uma modificação do suporte material de um texto modifica radicalmente um gênero do discurso”, ou seja, o suporte⁶⁷ não é acessório, mas sim crucial no modo de consumo e na natureza dos textos.

Os PCN+Médio (2011, p. 79) valorizam o trabalho com gêneros que possibilite aos alunos do ensino médio o reconhecimento das características (estrutura, tema, estilo) tanto de gêneros literários quanto de circulação social e alertam para a necessidade do trabalho com os discentes que permita “identificar as características do suporte ou do enunciador na construção de valores e de sentidos.” Uma das sugestões, sobre o trabalho com suporte, é “comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal, revista, televisão, rádio)”, ou seja, a vinculação entre gênero e suporte, aqui, aproxima-se da visão conduzida por Maingueneau (2001).

A história da leitura e as relações com o texto são temáticas do historiador francês Roger Chartier (2002, 2001, 1999a, 1999b, 1999c), o qual busca compreender como a materialidade do texto⁶⁸ impresso molda as práticas de leitura. Considerando as revoluções da leitura no ocidente mobilizadas pelos diferentes modos de inscrição e transmissão da palavra escrita (manuscrito, impresso e comunicação eletrônica), Chartier (1999a, p. 30) defende que “as estratégias de publicação sempre moldaram as práticas de leitura. Elas criaram novos gêneros de textos e novas fórmulas de publicação.” Esta relação imbricada entre textos e seus suportes é constantemente frisada por Chartier (2002, p. 61-62):

[...] os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados.

⁶⁶ Maingueneau (2001, p.66-68) comenta, a partir de textos oriundos do discurso publicitário e do discurso da imprensa, que os gêneros de discurso estão submetidos a um conjunto de condições de êxito: uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, um suporte material e uma organização textual.

⁶⁷ “O *mídium* não é um simples ‘meio’ de transmissão do discurso, mas aquele que imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comando os usos que dele podemos fazer. O *mídium* não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídium* modifica o conjunto de um gênero de discurso”(MAINGUENEAU, 2001, p.71-72, grifos do autor).

⁶⁸ Nesta perspectiva, o texto é, especificamente, o texto escrito, disso resulta a ênfase à questão do suporte como *locus* em que os textos são inscritos e acessíveis ao público-leitor.

Esta participação é visível a cada revolução do livro, do manuscrito ao códex⁶⁹, com esta nova materialidade, uma nova relação entre o leitor e seus livros torna-se possível:

[...] gestos impossíveis tornaram-se comuns: assim, escrever enquanto se lê, folhear uma obra, encontrar um dado trecho. [...] A invenção da página, as localizações garantidas pela paginação e pela indexação, a nova relação estabelecida entre a obra e o objeto que é o suporte de sua transmissão. (CHARTIER, 2002, p. 106).

Portanto, para Chartier, esta nova relação, esta possibilidade de ler de outro modo não significa necessariamente atribuir outros sentidos⁷⁰, mas sim poder realizar este ato de ler de outra maneira, com outras atitudes (ler silenciosamente e para seu próprio deleite, fazer anotações na margem da página, localizar determinado trecho nas páginas, sumários ou *links*, manipular o texto eletrônico, etc.). Do códex impresso ao livro eletrônico, novas possibilidades são oferecidas ao leitor também visto como coautor⁷¹ de um livro nunca acabado. Neste momento da cultura impressa, a ordem dos discursos

[...] estabelecida a partir da materialidade própria de seus suportes: a carta, o jornal, a revista, o livro, o arquivo, etc. [...] não acontece mais no mundo digital, onde todos os textos, sejam eles quais forem, são entregues à leitura num mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor). (CHARTIER, 2002, p. 109).

Ainda de acordo com Chartier (1999b, p. 77), “do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.”

Sobre a ideia de que um livro é sempre o mesmo sem importar qual seja sua forma, seu suporte, Chartier é enfático ao dizer que:

⁶⁹ Livro composto de folhas dobradas, reunidas e encadernadas.

⁷⁰ É Possenti ([2002] 2009, p.174) quem alerta sobre a “grande confusão no que se refere à leitura como atividade que envolve muitas outras subdivisões quase institucionais [...] e como atividade de apreensão de certo discurso.” Em concordância, Marcuschi (2003a, p. 26) afirma “isso quer dizer que nós não operamos do mesmo modo com os textos em suportes diversos, mas isso não significa ainda que os suportes veiculem conteúdos diversos para os mesmos textos. O suporte não muda o conteúdo, mas nossa relação com ele, não só por permitir anotações, mas por manter um contato diferenciado com ele.”

⁷¹ “Não somente o leitor pode submeter textos a múltiplas operações (ele pode indexá-lo, anotá-lo, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo, etc.), mais do que isso, ele pode se tornar coautor.” (CHARTIER, 1999c, p. 103). Esta coautoria proclamada por Chartier refere-se às ações do leitor frente ao texto no seu momento de leitura, não em seu momento de produção.

Isso não é verdade. Todo o trabalho que fazemos como historiadores do livro é mostrar que o sentido de um texto depende também da forma material como ele se apresentou aos seus leitores originais e ao seu autor. Por meio dela podemos compreender como e por que foi editado, a maneira como foi manuseado, lido e interpretado por aqueles de seu tempo. Não há equivalência entre os suportes materiais. Com a digitalização, corremos o risco de ver destruídos os livros originais porque o texto seria preservado de uma outra forma.[...] Existem perguntas que não podem ser feitas apenas a um texto, têm de ser feitas em conjunto com seu suporte. (2008, entrevista).

Assim, a afirmação constante de Chartier (1999c, p. 17) de que “[...] deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir), e sublinhar o fato de que não existe a compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge seu leitor”, motivou nossa busca por uma pesquisa que se pautasse nesse emblema chartieriano.

A partir de análise de uma prática de leitura realizada em sala de aula numa escola rural mexicana, Rockwell (2001), partidária do posicionamento de Chartier sobre os aspectos materiais do suporte e sua relação com as práticas de leitura, reitera a preocupação com o suporte material do texto, tendo em vista que a materialidade dos materiais didáticos interfere nas maneiras⁷² de ler em sala de aula. Sendo nosso objeto de estudo o LD-LP, de acordo com esta perspectiva, seria preciso “examinar o aspecto físico dos livros, a disposição do texto na página, a impressão e a encadernação, sua disponibilidade em determinados contextos e os sinais do seu uso efetivo.” (ROCKWELL, 2001, p.15).

Frente a este estudo de Rockwell, pautamo-nos no ensaio “Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido”, no qual Possenti (2009, p. 171) esclarece que

[...] a questão da mudança de sentido produzida pela diferença de suporte passa longe da questão da decifração de um texto, da descoberta de seu tema, de suas relações intertextuais, e, evidentemente, ainda mais longe do sentido como sendo a intenção, dada a conhecer direta ou indiretamente, de um autor individual identificável, como se o autor fosse o locutor que está a nossa frente num bar, falando de bebidas típicas ou de preferências eleitorais.

⁷² No estudo apresentado, Rockwell (2001) apresenta como o aspecto material do suporte, especialmente a relação entre texto e imagem, é decisiva na relação entre os protocolos de leitura inscritos nos textos e as diversas maneiras de ler em sala de aula.

Sobre a relação entre suporte e as práticas de leituras, Possenti (2009, p. 172) alerta sobre o risco de supervalorizar a mudança de suporte como “suficiente para alterar o texto, tornando central, sem razão, [...] um elemento que até recentemente era de fato desconsiderado ou considerado absolutamente secundário no debate sobre o sentido.” Até este momento, a questão da leitura e da construção de sentidos englobava as categorias de texto, autor e leitor, sem dar ao suporte tamanho poderio.

No intuito de compreender os diferentes modos de visualidade nos LD-LP, Belmiro (2000, p.12) trata o LD como suporte veiculador da imagem no espaço escolar e afirma que este uso da imagem pode ser considerado “indicador do processo de ‘modernização’ por que vem passando o suporte.” Em 2008 (p.309), a pesquisadora, preocupada com uma educação estética nos LD-LP, questiona:

O livro didático, suporte que é conformado por interesses de diferentes ordens, como o econômico, o político, além da comunidade que o faz existir, como o público estudante, as editoras, entre outros, pode consagrar espaço para a visualidade circundante, mantendo a vivacidade criadora da imagem?

Constata-se que, para Belmiro (2000, 2008), o LD-LP é um suporte em que gêneros de outros suportes com diferentes linguagens, no caso, a visual, são incorporados e abordados a partir de estratégias de leitura empregadas para o texto verbal.

Já a perspectiva textual de Marcuschi⁷³ vê os suportes com a função de fixar e mostrar o gênero e analisa como eles contribuem para a seleção de gêneros e sua forma de apresentação. Partindo do pressuposto de que todo gênero tem um suporte⁷⁴, Marcuschi (2003a, p.7, grifos do autor) afirma que “**suporte textual** tem a ver centralmente com a ideia de um **portador** do texto [...] como um *locus* no qual o texto se **fixa** e que tem repercussão sobre o gênero que suporta.” Nesta linha de raciocínio, “a ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda está por ser analisada a natureza e o alcance dessa interferência.” (MARCUSCHI, 2008, p. 176).

⁷³ O autor alerta, no início deste ensaio, que visa discutir o tema e que tem ciência da inconclusão das sugestões apresentadas neste texto, além disso, justifica que irá centrar-se na questão dos suportes de gêneros textuais escritos ao invés de orais em virtude de falta de condições para equacionar a questão. (MARCUSCHI, 2003a).

⁷⁴ Afirmação esta, segundo Costa (2008), ancorada numa concepção grafocêntrica e que se refere apenas aos textos escritos e multimodais, não sendo aplicável aos textos orais. Quanto à delimitação de “um” suporte, o pesquisador desconsidera a possibilidade de haver gêneros que podem circular em diferentes suportes, por exemplo, o gênero aviso pode ser apresentado em seu suporte tradicional, impresso, em cartaz, mala-direta ou em suporte digital, em página da WEB, e-mail ou blog.

O livro didático, para Marcuschi (2008, p. 170-171), não é um gênero, mas sim um suporte muito específico que contém textos dos mais variados gêneros, didatizados. Como argumentos para esta classificação, afirma o linguista que, no caso do LD, não há como “determinar o início e o final do texto enquanto entidade empírica” e os textos contidos no LD “não estão ali de tal modo aglutinados a ponto de formarem um todo orgânico como observava Bakhtin (1979) para o *romance*”⁷⁵. Embora o LD constitua um todo, ele é feito de partes que mantêm suas características.” Portanto, conforme Marcuschi (2003a, 2004, 2008), o LD-LP é um suporte e este é “*um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.*” (MARCUSCHI, 2008, p.174, grifos do autor). Assim, o suporte deve ser algo real (inclusive virtual), imprescindível e incontornável cujo formato específico e convencionalizado indica que foi comunicativamente produzido para este fim: fixar e tornar acessível o texto que suporta.

Nesta perspectiva, o LD é considerado um suporte convencional⁷⁶, isto é, elaborado com o fim de portar ou fixar gêneros, e, conforme Marcuschi (2008, p.179, grifos do autor), o LD de língua portuguesa é

[...] um suporte que contém muitos gêneros, pois a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhe (*sic*) dê outra funcionalidade, fato ao qual denominei reversibilidade de função. Falo aqui em *funcionalidade* e não *função* para que se tenha claro este aspecto. Por exemplo, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. [...] Tudo indica, pois, que o LD pode ser tratado como um suporte com características muito especiais.

Seguindo esta perspectiva textual seria possível afirmar que esta multiplicidade de gêneros a que está associado o LD-LP, visto que este apresenta contos, poesias, charges, tirinhas, notícias, verbetes, entre outros textos, facilita o reconhecimento, por parte dos alunos-leitores, dos gêneros e auxilia na distinção entre estes e seu suporte. Entretanto, se admitimos o LD-LP como um hipergênero⁷⁷ construído a partir do

⁷⁵ Esta afirmação marcuschiana será retomada no próximo subcapítulo.

⁷⁶ Convencionais seriam os suportes elaborados com a função de portar ou fixar textos, já os suportes incidentais seriam os que operam ocasional ou eventualmente como suportes. (MARCUSCHI, 2008).

⁷⁷ Valemo-nos da definição de Bonini (2003b, p.79) para o hipergênero jornal como gênero construído a partir do encaixe de outros. Segundo o autor, “a identidade do gênero pode emergir da própria saliência em um processo complexo de interação, o que permite ver os textos que compõem o jornal como gêneros

encaixe de outros gêneros com o propósito de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, verificaremos que seu suporte prototípico, o livro⁷⁸, é facilmente diferenciado de seu gênero por seus usuários.

Concordamos com Távora (2008, p. 76, grifos do autor) ao questionar a classificação proposta por Marcuschi (2003a, 2008) do LD-LP como suporte:

Como o **livro didático** pode ser visto como um suporte? O suporte não seria o livro, cabendo ao termo “**didático**” o uso que uma determinada situação interativa faz dele? O suporte, do ponto de vista material e formal, deve ser delimitado, e a associação do suporte a uma comunidade, ou domínio discursivo passa antes pela identificação da situação interativa.

Nos apontamentos de Marcuschi (2003a, 2008), o foco está na classificação do LD-LP composto a partir de um processo múltiplo de encaixes e alinhamentos de textos dos mais variados gêneros migrados⁷⁹ sem reversibilidade de forma, apenas de função, passando estes textos a terem uma funcionalidade didática. Sobre esta questão, Bunzen Júnior (2005a, p.35) defende a real existência da reversibilidade⁸⁰ de função e de forma em gêneros selecionados por autores de LD-LP para sua composição e conclui que esta visão marcuschiana é “muito mais no objeto portador de texto e não na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso”, sendo o LD-LP analisado pelo viés estático do produto (das formas), ao invés de pelo viés dinâmico da produção.

Apesar do caráter inconclusivo desse artigo e de sua adaptação a um capítulo em obra posterior (2003a, 2008), esse estudo de Marcuschi apresentou um conjunto de categorias analíticas⁸¹, expôs a noção de suporte, discutiu sua influência sobre o gênero e apontou a relação entre formas de leitura e suportes textuais. O alerta feito pelo pesquisador – “refletir sobre o problema do suporte é refletir sobre o problema da circulação textual em nossa sociedade” (MARCUSCHI, 2003a, p. 26) – e seus apontamentos são uma contribuição produtiva para o desenvolvimento da pesquisa

encaixados e o próprio jornal como um hipergênero formado por estes gêneros encaixados e por outros mecanismos (como a manchete, o chapéu, o olho, o sele, etc.).”

⁷⁸ Suporte este que pode comportar gêneros diversos: romances, crônicas, contos, biografias, poesias, manuais, dicionários, enciclopédias, autoajuda, ensaios, teorias, teses, etc.

⁷⁹ Em 2004, Marcuschi afirmou que o LD é um suporte composto por dois conjuntos de gêneros: o conjunto migrado proviria de fora e o conjunto emergente surgiria internamente.

⁸⁰ A partir da análise de textos explorados em LD-LP, Bunzen Júnior (2005a, p.34 e p.46-51) evidencia como a função do gênero pode ser alterada conforme a finalidade didática a que está vinculado no livro didático.

⁸¹ Texto, discurso, domínio discursivo, gênero textual/discursivo, tipo de texto/de discurso, evento discursivo, serviço, canal, instituição e grandes continentes.

nesta área. Desta forma, concordamos com Távora (2008, p. 82) sobre o valor deste trabalho de Marcuschi:

Por ser um texto desbravador, que tenta estabelecer limites e delimitar possibilidades de pesquisa, o ensaio fornece tanto uma contribuição valiosa, que permite guiar pesquisas, como suscitar críticas. É natural que numa área em que pouca coisa foi escrita sejam encontradas incoerências, nem por isso o ensaio deixa de ter valor acadêmico.

Ademais, segundo Costa (2008), o estudo sobre a relação entre suportes e gêneros textuais pode contribuir para a compreensão dos processos de emergência, transmutação e circulação dos gêneros. Partindo do texto de Marcuschi (2003a), a pesquisadora aprofunda a questão do suporte, defendendo que “todo texto escrito (ou multimodal) tem um suporte, condição para sua circulação. Na maioria dos casos, pode-se afirmar também que os gêneros textuais têm um suporte prototípico” (COSTA, 2008, p.191) e aponta algumas direções para o estudo da relação entre os gêneros e os suportes:

- a) há “situações em que os gêneros e seus suportes são percebidos pelos usuários como indissociáveis”;
- b) a “hipótese de que a criação de novos suportes [...] seja um fator altamente relevante para o surgimento de novos gêneros e a transformação de gêneros consolidados”;
- c) a “indicação de que os suportes afetam a interpretação dos textos: há gêneros que podem circular em suportes diferenciados, mas a escolha de um ou outro suporte interfere na relação com o interlocutor”;
- d) “a escolha de suportes não prototípicos para a circulação do gênero em que o texto se enquadra contribui para a construção de efeitos de sentido diferentes” (COSTA, 2008, p.194).

Partindo dessas direções⁸² e concordando com a concepção de suporte de Costa, observamos que o LDP-PR, em seu suporte prototípico, o livro, apresenta-se da seguinte maneira:

- a) a indissociabilidade entre o gênero e o suporte permite que os usuários – professor e aluno – nomeiem ambos por LD, não delimitando que o suporte livro abarque o gênero LD cujo estilo, tema e composição permitam a

⁸² Salientamos que Costa (2008) não pactua da classificação de Marcuschi sobre o LD como suporte, mas sim como gênero textual.

diferenciação de outros gêneros como romance, conto, poesia, etc. cujo suporte prototípico também é o livro;

- b) a criação da imprensa permitiu a criação do livro⁸³ e, a partir deste novo suporte, novos gêneros (antologia, caderno de exercícios, gramática, etc.) foram criados ou transformados (no caso, em livro didático);
- c) a interferência do suporte livro na relação do interlocutor com o gênero LD-LP pode ser avaliada quando em confronto com o emprego deste gênero em outros suportes⁸⁴: livro eletrônico, CD-ROM ou página da WEB, por exemplo, em que se tem uma relação diferenciada que pode ocorrer no laboratório de informática, em casa, enfim, não está restrita ao emprego em sala de aula. Especificamente no caso do LDP-PR, além da versão impressa no suporte livro enviado às escolas da rede pública do estado do Paraná com exemplares individuais aos professores e alunos, o mesmo material encontra-se disponível na WEB, podendo ser acessado por qualquer usuário da rede interessado no material;
- d) quanto à construção de efeitos de sentido diferentes a partir da escolha de suportes não prototípicos, o LDP-PR encontra-se no formato prototípico, haja vista as coerções da esfera de circulação e de produção que esperam um LD-LP no suporte livro.

Nesta primeira parte, o enfoque dado ao suporte, ora supervaloriza a materialidade do objeto, em que o texto se inscreve, é fixo ou se mostra, como agenciadora do sentido ou da relação estabelecida entre leitor-produtor-gênero, na visão

⁸³ “O livro já existia antes de Guttenberg criar os tipos móveis, mas as práticas de leitura começaram lentamente a se modificar com a possibilidade de imprimir os volumes em larga escala. Hoje temos no mundo digital um novo suporte, a tela do computador, e uma nova prática de leitura, muito mais rápida e fragmentada. Ela abre um mundo de possibilidades, mas também muitos desafios para quem gosta de ler e sobretudo para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura.” (CHARTIER, entrevista à Revista Nova Escola, fev. 2011. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/01/index.php?option=com_content&view=article&id=4209:os-livros-resistiram-as-tecnologias-digitais&catid=1:noticias&Itemid=2>).

⁸⁴ “[...] essa relação complexa entre o livro como objeto material e o livro como obra intelectual ou estética, porque até hoje segue estabelecida a relação entre essas duas categorias – de um lado, obras que têm uma lógica, uma coerência, uma completude e, de outro, as formas materiais de sua inscrição – que podia ser, da Antiguidade até o primeiro século de nossa era, o rolo. Neste caso, muito frequentemente a obra era disseminada em diversos objetos [diversos rolos]. A partir da invenção do códex (isto é, do livro como o conhecemos, com cadernos, folhas e páginas), uma situação inversa surge: um mesmo códex pode, e chega mesmo a ser a regra, conter diferentes livros no sentido de *obra*. A novidade atual é que essa relação entre as várias classes de objeto e os tipos de discurso explodiu, uma vez que há uma continuidade textual que se dá a ler na tela, e a inscrição material nessa superfície ilimitada não corresponde mais a esses tipos de objeto (os rolos da Antiguidade, os códex manuscritos ou o livro impresso a partir de Gutenberg).” (CHARTIER, entrevista La Vie de Idées, set. 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/entrevista_chartier.php>).

marcuschiana e no posicionamento de Chartier (2002, 2001, 1999a, 1999b, 1999c), ora considera a vinculação entre gênero e suporte como sendo de impregnação mútua, como afirmam Cunha (2000), Maingueneau (2001) e Machado (2001).

Se seguíssemos esta perspectiva para analisar o LDP-PR, o material didático seria considerado um produto avaliado por seu viés estático, correndo o risco de vermos o LD-LP como mero objeto portador, como suporte de textos de gêneros diversos. Posição da qual discordamos, tendo em vista que assumimos este LD-LP como *uma forma relativamente estável* (BAKHTIN, [1952/1953] 1979) de interação selecionada dentro de uma esfera de produção sócio-historicamente constituída, em nosso caso, a SEED-PR em relação ao mercado editorial e à rede pública escolar; que reflete as condições específicas de sua produção de sua circulação.

3.2 O GÊNERO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Opondo-nos à posição apresentada no subcapítulo anterior, mais que um suporte, o LD-LP é um gênero que pode ser divulgado e acessível em outros suportes, além do suporte livro, como cartazes, álbuns, folhas avulsas, fichas, CDs, etc. No caso do LDP-PR, o suporte eleito é o livro, impresso e em volume único; já o suporte alternativo é digital, via site Dia-a-dia Educação, mantido pela SEED-PR.

Também nos opomos, porque, além dos textos de outros gêneros presentes neste exemplar de LD-LP, há a distribuição de textos típicos da esfera pedagógica (explicação textual, exercícios, dicas de leitura, referências, espaço para anotações, etc.); a divisão por capítulos temáticos; o foco no ensino de língua materna, especificamente nas práticas de leitura, escrita e oralidade; o objetivo de “atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio” (LÍNGUA, 2006, p. 4); a autoria em conjunto e organizada pela SEED-PR; entre outras características que exaltam a natureza discursiva de nosso objeto de pesquisa.

Além destas características, quanto aos propósitos, é possível afirmar que o LD

[...] pode buscar preencher diferentes funções em sala de aula; pode se destinar a diferentes leitores; pode buscar construir diferentes formas de mediação entre os alunos e seu professor. Assim, os textos e impressos didáticos podem servir como

instrumento de aprendizado do aluno; podem também buscar organizar o trabalho cotidiano de ensino do professor. Podem ainda servir de *complemento ao aprendizado do aluno e ao trabalho do professor, aprofundando temas ou propondo exercícios ou atividades*, ensejando utilizações tanto individuais como coletivas. Podem também buscar servir de referência às atividades escolares, fornecendo instrumentos de consulta ou de acesso a documentos textuais e iconográficos. Podem buscar atender às necessidades de introdução dos alunos a textos, obras ou práticas, com a leitura literária. Podem buscar servir a todas essas finalidades de diferentes formas, construindo de diferentes modos a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento, entre os professores e seus alunos, entre o professor e sua prática de ensino. (BATISTA, 1999, p. 565-566, grifos nossos).

Tomando como ponto de partida o pressuposto marcuschiano que delimita que o propósito comunicativo é empregado na identificação dos gêneros, verifica-se que o propósito do livro didático de língua portuguesa é diferente de um livro de poemas, de um caderno de jornal que contenha tirinhas, de uma revista que contenha uma reportagem, etc. Nesta composição híbrida do LD-LP, os textos de gêneros diversos são incluídos no livro didático de ensino de língua com objetivos diferentes dos de sua divulgação nos suportes em que ocorrem ao circularem socialmente.

Deste modo, pactuando com a defesa empreendida por Bunzen Júnior e Rojo (2005, p. 73), este estudo também trata o LD-LP como um gênero do discurso⁸⁵. E, para que o LD-LP possa ser assim tratado, é preciso ter em conta que a ordem metodológica para o estudo das línguas, considerando a vivacidade e a evolução histórica da língua na comunicação verbal concreta, faz com que o analista reflita sobre:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 129).

⁸⁵ “[...] que nasce entre as décadas de 50 e 60 e encontra seu lugar, tal como o conhecemos hoje no Brasil, na década de 60 do século passado, quando, na esteira do acordo MEC/USAID [United States Agency for International Development, promulga-se a Lei 4024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que reestrutura a educação brasileira e acarreta mudanças curriculares de fundo, configuradas na Lei 5692/71.” (BUNZEN JÚNIOR; ROJO, 2005, p. 73).

Para tanto, este subcapítulo, valendo-se da recuperação da história da instituição da língua portuguesa como disciplina curricular brasileira apresentada no capítulo anterior, retoma as condições sociais, políticas e históricas do surgimento e desenvolvimento deste material didático, bem como das reconfigurações das esferas de produção e de circulação; na sequência são apresentadas as defesas do LD-LP como gênero discursivo constituído sócio-historicamente e composto⁸⁶ por *forma composicional* complexa e repleta de *intercalações* (BAKHTIN, 1934-35/1975) e apresentando *estilo didático de gênero*. Considera-se também que este gênero permite que cada locutor/autor (BAKHTIN, 1920-30/1979⁸⁷) comunique seus *temas* em *estilo próprio* (BAKHTIN, 1952-1953/1979) a partir das *apreciações de valor* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) exercidas sobre esses temas e seus *interlocutores* (no caso do exemplar LDP-PR: os professores, os alunos, a SEED-PR).

De acordo com o percurso histórico⁸⁸ do ensino de língua portuguesa e do desenvolvimento do livro didático no Brasil apresentado nesta tese, as mudanças de concepção de língua (como *sistema* e *expressão estética, comunicação* ou *enunciação*) e de conteúdo (conhecimento *sobre* ou *da* língua, *uso* da língua e o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e oralidade associadas aos aspectos sociais, históricos e interacionais), bem como as transformações do LD-LP (de antologias, coletâneas de textos e gramáticas a um material único que abrigasse textos, gramáticas, exercícios e orientações⁸⁹) estão profundamente atreladas aos contextos sociais, políticos e culturais em que ocorrem e à evolução dos estudos linguísticos. Como prova inconteste, temos a materialização destas mudanças nas páginas do LD que, de acordo com Batista (1999, p. 566), “[...] é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro.”

⁸⁶ Devemos a Bunzen Júnior (2005a) e Bunzen Júnior e Rojo (2005) o percurso para a leitura das obras do Círculo de Bakhtin citadas.

⁸⁷ “O autor e o herói na atividade estética” – texto original de 1920-1930, publicado em edição póstuma em 1979. Tradução brasileira consultada: *Estética da criação verbal*, 1992, 1. ed., p. 23-220.

⁸⁸ Retomam-se aqui as afirmações detalhadas no capítulo anterior: 2.1 *O ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento do livro didático no Brasil*.

⁸⁹ “O feitio que têm os livros didáticos hoje (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro.” (BEZERRA, 2005, p. 35).

Também a autoria do LD-LP é reconfigurada ao contexto sócio-histórico e às condições de produção, de estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura⁹⁰, esta autoria foi progressivamente se deslocando “para professores do ensino elementar e médio, isto é, professores em exercício naquelas séries para as quais escrevem seus manuais, e professores em geral desconhecidos.” (SOARES, 2001b, 67-68).

Na esfera de circulação, o público escolar é ampliado (todas as classes sociais começam a frequentar a escola por volta de 1950), consecutivamente, o corpo docente precisa ser aumentado e tem início a depreciação da função de professor (SOARES, 2002 e 2001b; HOUAISS, 1985; CLARE, 2002).

Desta forma, o movimento sócio-histórico em que o livro didático se constrói, configura e adapta pode ser identificado pela mudança⁹¹ na seleção do material textual dos LD-LP. Bezerra (2002a) apresenta os fatores externos e internos que motivaram a tradição de explorar a gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa. Como fatores externos, a pesquisadora elenca a instituição da disciplina de língua portuguesa no currículo escolar brasileiro e o público-alvo inicial (filhos da elite). Como fator interno, define o ensino da gramática latina assessorado pela gramática de língua portuguesa, ou seja, é o conhecimento *sobre* ou *da* língua sendo valorizado. Segundo a autora, o desenvolvimento dos estudos linguísticos e sobre a linguagem são fundamentais na alteração do ensino de português, visto que tomam o letramento, o texto e o discurso como objetos de pesquisa e estes estudos geram reflexos na escola, no professor e, especificamente, no material didático:

Com a ampliação das pesquisas sobre língua, ensino/aprendizagem e letramento e com a intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do MEC, a partir da última década do século XX, os livros didáticos são pressionados a imprimirem mudanças em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. Alguns apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas, as mesmas concepções teóricas, outros imprimem alterações teórico-práticas. Embora a gramática da palavra/frase continue tendo grande relevância, o texto está cada vez mais presente nesses livros (é verdade que, muitas vezes, como pretexto para o ensino de regras gramaticais), variando tanto em gênero como em autores. (BEZERRA, 2002a, p. 42-43).

⁹⁰ “[...] com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino.” (SOARES, 2001a, p.150).

⁹¹ Esta escolha de conteúdo, concepção de língua e papel dos LDs já foi detalhada no capítulo anterior, sendo retomada aqui como argumento em defesa do posicionamento que vê o LD-LP como gênero.

A partir dos anos 1970, como dito, a língua é concebida como instrumento de comunicação e os LD-LP modificam suas escolhas textuais, “introduzindo histórias em quadrinhos ao lado de textos literários e, depois, notícias jornalísticas, para leitura (principalmente, decodificação) e análise (estrutura textual, recursos linguísticos e gráficos).” (BEZERRA, 2002a, p. 44).

Dos anos 1980 ao final do século XX, com a divulgação de outras teorias linguísticas sobre o texto, os LD-LP ampliam e diversificam sua seleção textual, incluindo textos jornalísticos e textos midiáticos de diversas linguagens (cinema, televisão, informática, publicidade, etc.), ou seja, o ensino de português passa a privilegiar o texto em seus mais variados gêneros.

Após este período de emergência deste gênero discursivo e dadas as condições sociais, políticas e econômicas em que se dá esta constituição genérica, é deflagrada uma crise neste material didático, como comprovam as pesquisas das décadas de 1980 e 1990 (BATISTA, 2003; BATISTA, ROJO, 2005 e 2008; BITTENCOURT, 2003; PIROLA, 2008). Conforme Bunzen Júnior e Rojo (2005, p. 80-81):

Sua má qualidade, em termos de veiculação de preconceitos e tendenciosidade ideológica, em termos metodológicos e de incorreção conceitual – que levou, na época, a um descrédito geral do LD – fez com que o MEC incluísse, a partir de 1995, uma avaliação pedagógica dessas obras no PNLD.

O perfil deste gênero aqui traçado engloba aproximadamente 40 anos, da emergência do LD-LP à sua crise e adaptações ao contexto e às contribuições das novas teorias linguísticas. Desta forma, concordamos com Soares (2001b) que, em análise histórica do LD-LP com enfoque nas concepções de professor como leitor supostas neste material didático, identifica as transformações do LD-LP e compreende que estas ocorrem em virtude das condições sociais, econômicas, políticas e educacionais de cada período.

Também Batista (1999, p. 534) nos alicerça neste posicionamento, pois, segundo o pesquisador, para compreender o livro escolar brasileiro, é preciso compreender as “diferentes dimensões de nossa cultura, de suas [do LD-LP] relações com a escrita e com o letramento, assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira.” (BATISTA, 1999, p. 534).

Assim, consideramos que os autores de LD-LP, bem como os demais agentes envolvidos (no caso do LDP-PR: equipe técnico-pedagógica, assessora do departamento de ensino médio, coordenadora administrativa do livro didático público, equipe

administrativa, técnicos administrativos, consultores, consultor de direitos autorais, equipe de revisão textual, responsáveis pelo projeto gráfico e capa, responsáveis pela editoração eletrônica) em sua produção, fazem a escolha de formas relativamente estáveis, uma vez que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*” (BAKHTIN, [1952-53]1979, p.301, grifos do autor), portanto, temos a produção de “enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* [professores e alunos] e um *estilo didático próprio*.” (BUNZEN JÚNIOR; ROJO, 2005, p.86).

É este o modelo de LD-LP reconhecido pelos usuários deste gênero, um modelo gerado num contexto em que se tem alteração da concepção de língua como *sistema* e *expressão estética*, passando à concepção de língua como *comunicação* até chegar à concepção que toma a língua como *discurso*; em que o conteúdo focado no ensino *sobre* ou *da* língua altera-se para o *uso* da língua com vistas à comunicação para, por fim, a escrita, a leitura e a oralidade serem exploradas de modo social, histórico e interacional; em que todas as camadas sociais tornam-se público-alvo, da elite às camadas populares; em que o professor deixa de ser o responsável pela abordagem didática e o manual escolar passa a condicionar e organizar a atividade docente e em que o livro didático torna-se alvo de pesquisas, avaliações e reformulações constantes (SOARES, 2001b e 2002; BATISTA, 2008).

Frente a esses esclarecimentos, e pautando-nos em Bunzen Júnior (2005a, p. 18, grifos do autor), defendemos o LD-LP como um gênero do discurso

[...] que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); por isso mesmo, não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. Além disso, ele pode ser encarado como um **instrumento pedagógico**, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época.

Para que possamos desenvolver esta defesa, reportamo-nos à revelação de Bakhtin que impulsiona os estudos sobre o uso da língua, as esferas de comunicação e as condições deste uso e que está publicada no fragmento de um estudo mais abrangente intitulado “Os gêneros do discurso”, cujo projeto não foi realizado:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as

condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. ([1952-53]1979, p. 279, grifos do autor).

O pesquisador russo também diferencia gêneros primários e secundários, não como tentativa de classificar os gêneros em dois grandes grupos, mas sim para diferenciar duas esferas da criação ideológica:

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, ([1952-53]1979, p. 281, grifos do autor).

Considerando a divisão bakhtiniana entre os gêneros e as instâncias de uso da linguagem, no caso do LD-LP em análise, as escolas (esfera de circulação) e a Secretaria do Estado de Educação (esfera de produção) são esferas sociais de atividades públicas e mais complexas, portanto, o LDP-PR pode ser considerado um exemplar do gênero do discurso secundário LD-LP.

Acreditamos, a partir das características e do percurso histórico apresentados anteriormente, que o gênero LD-LP tem sua origem na convergência de três outros gêneros: a antologia, a gramática e a aula (BUNZEN JÚNIOR, 2005). Como vimos, até as primeiras décadas do século XX eram dois os manuais empregados: gramática e antologia; a partir de 1970, ambos são configurados num único material e tem-se o

agrupamento de análise gramatical, estudo de texto, exercícios e atividades didáticas. Ademais, a autoria alcança novo perfil: são professores com experiências pedagógicas que, além de selecionar os conteúdos, também apresentam atividades e indicam a metodologia de ensino a ser empregada, em suma, o LD-LP é apresentado nos moldes da aula a ser dada: objetivos, conteúdo, encaminhamentos metodológicos e avaliação. Como Bunzen Júnior (2005, p. 39, grifos do autor) defende: “o momento histórico, social e econômico fez com que houvesse uma **hibridização** [...] entre os gêneros **antologia, gramática e aula de língua portuguesa** na construção de um ‘novo’ manual escolar.”

A constituição deste novo gênero, não aniquila os gêneros precedentes:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. (BAKHTIN, [1929-63]1972, p.340).

Isto é fato, haja vista a produção atual de coletâneas de textos (em prosas e em verso, impressas ou eletrônicas, apenas escritas ou acompanhadas da leitura oralizada dos textos selecionados), a publicação ininterrupta de gramáticas (sejam abrangentes ou pontuais, como no caso das que tomam como tema o Novo Acordo Ortográfico) e a renovação constante do gênero aula conforme a realidade escolar, a área de ensino, os novos recursos, entre outros fatores (à guisa de exemplificação: uma aula de ciências que, nos primórdios, pautava-se na teoria apresentada pelo material didático, passa a envolver experiências desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, no laboratório, em visitas a campo; vale-se de filmes, vídeos, teleconferências, depoimentos e de dados provindos de outros gêneros como: entrevistas, reportagens, artigos científicos, obras de divulgação científica, etc.).

É Bakhtin ([1929-63]1972, p.121, grifos do autor), com um olhar diferenciado sobre o gênero⁹², quem discute a possibilidade de permanência e de renovação dos gêneros, dos literários inclusive:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, “perenes” da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É

⁹² Os gêneros “sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (dos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza *verbal* (linguística).” (BAKHTIN, [1952-53]1979, p. 280, grifo do autor).

verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isto, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento.

Portanto, sendo o gênero sempre renovável, a antologia, a gramática e a aula são renovados na instituição do gênero livro didático de língua portuguesa que, em seu momento presente, vale-se do tema, estilo e composição empregados outrora e reconfigurados na nova realidade escolar⁹³. E esta reconfiguração se dá a partir da hibridização⁹⁴ e da intercalação de gêneros (BAKHTIN, 1929-63/1972; 1934-35/1979).

Referindo-se às unidades estilísticas heterogêneas presentes no romance, Bakhtin (1975, p.74) afirma que esta composição se dá de forma harmoniosa a ponto de essas unidades se submeterem à unidade estilística superior do conjunto e, ao mesmo tempo, manterem sua relativa independência, assim

Cada elemento isolado da linguagem do romance é definido diretamente por aquela unidade estilística subordinada na qual ele se integra diretamente: o discurso estilisticamente individualizado da personagem, por uma narração familiar do narrador, por uma carta, etc. É esta unidade que determina o aspecto estilístico e linguístico do elemento dado (léxico, semântico, sintático). Ao mesmo tempo, este elemento participa juntamente com a sua unidade estilística mais próxima do estilo do todo, carrega o acento desse todo, toma parte na estrutura e na revelação do sentido único desse todo.

Ao explorar as formas composicionais da introdução e da organização do plurilinguismo no romance, Bakhtin (1975, p. 110) apresenta dois tipos de mecanismos

⁹³ Em entrevista (2007), Choppin afirma que “o manual é um objeto complexo que está inscrito em épocas e espaços geográficos, é um produto fabricado, cultural. Sua compreensão precisa levar em conta todo um contexto.”

⁹⁴ Em estudo sobre os processos de hibridização, Canclini (2006, p. XIX) define-os como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” O autor esclarece também que essas estruturas discretas não podem ser consideradas fontes puras, uma vez que resultam de hibridizações.

dialógicos: a questão da construção híbrida e os gêneros intercalados. Sobre a primeira, o pensador define-a como

[...] o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática.

No tocante à segunda forma composicional citada – gêneros intercalados – Bakhtin (1975, p. 124) assevera que:

O romance admite introduzir na sua composição diferentes gêneros, tanto literários [...], como extraliterários [...]. Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística.

Apoiando-se em Bakhtin (1979), Marcuschi (2008) defende que o LD deveria ser tratado como um suporte com características muito especiais e não como um gênero intercalado ou híbrido no sentido bakhtiniano⁹⁵. Para o linguista, apesar de o livro didático constituir um todo, suas partes ainda mantêm suas características, não deixando de ser o gênero original (como exemplo, o autor comenta que um poema não deixa de ser poema só porque entra no livro didático, não passa a ser um poema didático). Marcuschi (2008) é taxativo em seu posicionamento, para ele, Bakhtin nunca teria classificado o LD como gênero secundário, mas como um conjunto de gêneros. Como argumento a este posicionamento, o linguista cita a produção de gêneros tipicamente da esfera do discurso pedagógico (como a *explicação textual*, os *exercícios escolares*, a *redação*, *instruções para produção textual*, entre outros) presentes no LD. Discordamos deste posicionamento marcuschiano, haja vista que o que este linguista busca é a compreensão do processo múltiplo de encaixes e alinhamentos de textos de variados gêneros na constituição do todo do LD-LP, e não a composição híbrida de gêneros intercalados que constitui este LD. Nestes termos, tanto o poema quanto os gêneros da esfera pedagógica, citados como exemplo por Marcuschi, mantêm sua relativa

⁹⁵ Os textos trabalhados no LD “não estão ali de tal modo aglutinados a ponto de formarem um todo orgânico como observava Bakhtin (1979) para o romance. Embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantêm suas características.” (MARCUSCHI, 2008, p. 170-171).

independência ao serem submetidos à unidade estilística deste LD, pois tomam parte na estrutura e no propósito do gênero em que estão intercalados.

Bunzen Júnior (2005, p. 35) defende que a noção de suporte não é suficiente para a compreensão do processo múltiplo de encaixes de textos no LD dada a ênfase no objeto portador de texto e alerta para necessidade de se concentrar “na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso.”

Ademais, escolhemos a abordagem do LD-LP como gênero por ser a que melhor corresponde à abordagem bakhtiniana que relaciona a escolha do gênero discursivo de acordo com a esfera de circulação, com *seus tipos relativamente estáveis* e com as condições e finalidades desta esfera:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, [1952-53]1979, p.283-284).

Desta forma, o LD-LP pode ser considerado um gênero discursivo apropriado à esfera pedagógica, com estilo, tema e composição próprios, como veremos na sequência.

Os gêneros típicos da esfera do discurso pedagógico citados por Marcuschi, bem como os provindos de outras esferas (como contos, notícias, poemas, anúncios publicitários, etc.) empregados na composição do gênero LD-LP⁹⁶ podem conservar suas características⁹⁷ e podem ser vistos como uma forma de *discurso reportado* típica deste gênero. Como esclarece Bunzen Júnior (2005, p. 44), é “uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto, muitas vezes, através da intercalação de outros.”

Assim como nos romances há um grupo especial de gêneros⁹⁸ que exercem papel fundamental a ponto de poderem determinar a estrutura do conjunto, também no

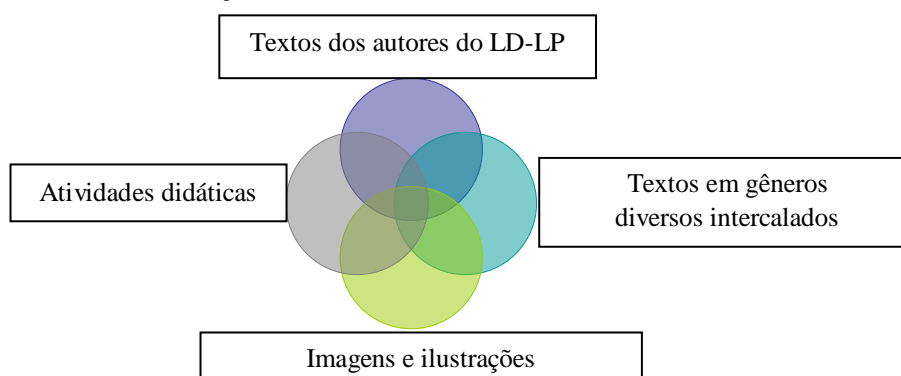
⁹⁶ Sobre a presença de textos de outros gêneros na composição de um gênero como o livro didático, é esclarecedora a afirmação de Brait (1999) sobre a representação declarada ou não do discurso de outrem no discurso cotidiano como sendo um procedimento normal.

⁹⁷ Como os gêneros introduzidos no romance, normalmente, mantêm sua elasticidade estrutural, sua autonomia e sua originalidade linguística e estilística (BAKHTIN, [1934/35]1975).

⁹⁸ “São eles: a confissão, o diário, o relato de viagens, a biografia, as cartas e alguns outros gêneros. Todos eles podem não só entrar no romance como seu elemento estrutural básico, mas também

LD-LP é possível diagnosticar a presença de um grupo especial de gêneros: explicação, exercícios, comentários e textos de outros gêneros que definem o gênero como didático. Esta estrutura composicional múltipla (ver Ilustração 1) tem uma finalidade central que é o ensino de objetos específicos e “é justamente o encaixamento/a intercalação de textos em gêneros diversos e imagens com o texto didático produzido pelos autores que lhe dá um alinhamento, uma unidade enunciativo-discursiva e que nos possibilita vê-lo como gênero do discurso.”(BUNZEN JÚNIOR, 2005, p. 44).

Ilustração 1- Textualidade multimodal do LD-LP



Fonte: Adaptado de Bunzen Júnior (2005, p. 44)

É possível observar também, nesta composição híbrida, a orientação do gênero LD-LP com vistas de alcançar a compreensão ativa, ou seja, em busca de uma resposta este gênero volta-se “para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos no seu discurso [...] para o círculo alheio de quem compreende, entrando numa relação dialógica com os aspectos deste âmbito.” (BAKHTIN, 1975, p.91).

Pensando no intrincamento entre antologia, gramática e aula de português a partir do qual é gerado o LD-LP, é preciso considerar a assertiva de Bakhtin([1952-53]1979, p.279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Portanto, o LD-LP pode ser analisado como um gênero do discurso constituído a partir de textos advindos de outros gêneros, *intercalados* como num romance

determinar a forma do romance como um todo (romance-confissão, romance-diário, romance epistolar, etc.).” (BAKHTIN, 1975, p. 124).

(BAKHTIN, 1929/63; 1934-35) ou *mesclados/mixados* como em gêneros midiáticos (CHANDLER, 1997; PINHEIRO, 2002). O que se tem é o diálogo entre gêneros do qual podem resultar gêneros híbridos, gêneros que,

[...] de forma mais ou menos explícita, envolvem vários gêneros e resultam em um novo gênero, não uma mescla de gêneros, mas um gênero que através da mixagem constrói sua própria identidade, seu estatuto como tal. O texto torna-se, pois, no ponto de encontro, no ponto de convergência de diferentes gêneros. (PINHEIRO, 2002, p. 276).

Em estudo sobre o emprego de gêneros midiáticos em LDs-LP de ensino fundamental, Bueno (2002) observa que estes gêneros não mantêm, no LD, exatamente as mesmas características que possuem nas situações de comunicação das quais fazem parte, portanto, são modificados ao serem retextualizados; quando incorporados ao LD, esses gêneros sociais são transformados em gêneros escolares. De acordo com os dados analisados por Bueno(2002, p.150):

O gênero social perde no LD a sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas mesmo este tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o LD que serve de suporte para o estudo de um gênero social, mas o gênero social, transformado em escolar, que serve como um dos meios de o LD mostrar o conteúdo sacralizado como relevante.

Diante desta proposição de Bueno, valemo-nos das observações de Bakhtin/Volochinov (1929, p.44, grifos dos autores) sobre o problema dos gêneros linguísticos para verificar a razão de os gêneros midiáticos (de sociais a escolares), sofrerem alterações em virtude de sua entrada no LD-LP:

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis por que a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas de comunicação verbal.*

Em outras palavras, os gêneros midiáticos presentes no LD-LP e transformados em escolares assim estão em virtude da unidade orgânica em que este gênero é constituído.

Na intercalação de gêneros com uma finalidade comum, no caso, o ensino de objetos específicos, a seleção não se dá de forma aleatória, mas sim considerando o tempo escolar, o público-alvo, questões editoriais, entre outros aspectos fundamentais à composição do gênero LD-LP (BUNZEN JÚNIOR, 2005). Além disso, os textos selecionados, ao penetrarem neste LD, unem-se a ele na finalidade didática e submetem-se à sua unidade estilística, como acontece no romance (BAKHTIN, 1975).

Esta seleção focalizada já fora definida pelo Círculo de Bakhtin na comparação entre um enunciado verbal artístico e um enunciado corrente da vida, ambos orientados para os valores sociais, portanto, são os:

Julgamentos de valor, antes de tudo, [que] determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a cosseleção) pelo ouvinte. O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. (VOLOCHINOV; BAKHTIN, [1926], p. 11)

Ainda sobre o processo de elaboração de material didático, no qual ocorre a seleção e organização de determinados objetos de ensino, é válido apresentar o depoimento de Bentes, a partir de sua experiência com a elaboração de material didático direcionado a jovens e adultos, sobre esse processo que envolve também a conciliação entre a estruturação do livro e o tipo de linguagem necessário, além dos conteúdos e competências eleitos como objetos de ensino. A autora enfatiza a complexidade que envolve o processo de elaboração de um livro didático, tendo em vista que novos obstáculos surgem a cada etapa vencida. Bentes (2006, p.91) também salienta a importância do trabalho de edição do LD e afirma que:

Ser autor de um livro didático, guardadas as devidas proporções e especificidades, é como fazer parte da cadeia de produção que envolve a elaboração de um produto midiático, como filmes e telenovelas, por exemplo, onde o escritor tem um papel fundamental; mas o produto final é realmente resultado de um trabalho coletivo. Neste sentido, a noção de autoria em um processo como esse deve ser necessariamente redimensionada, passando a agregar valores outros, tais como o reconhecimento da natureza coletiva do processo de elaboração e de finalização do LD.

No que tange ao *estilo linguístico ou funcional*, pode-se averiguar que, de acordo com a função didática e com as condições específicas da esfera escola-editora, o gênero LD-LP gerado é “um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista

temático, composicional e estilístico.” (BAKHTIN, ([1952-53]1979, p. 284). Como temática elege os conteúdos e as competências, ou seja, os objetos de ensino legitimados em sua esfera de produção; em sua composição há a textualidade multimodal já comentada e, quanto ao estilo, tem-se um estilo próprio, o didático. De acordo com Bakhtin ([1952-53]1979, p.283-284):

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. [...] O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado.

No caso peculiar do gênero LD-LP, dentro da esfera do discurso pedagógico com a função de ensinar e conforme as condições sócio-históricas e culturais já apresentadas, seu estilo didático é marcadamente vinculado aos objetos de ensino eleitos como temática e à composição híbrida delineada anteriormente.

Ademais, segundo Bakhtin ([1952-53]1979, p. 325-326, grifo do autor):

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado. As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.[...] É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos linguísticos de que necessita.

Ou seja, apesar da ambiguidade no que se refere ao público do LD – se é o professor, se é o aluno ou se são ambos – o gênero em análise seleciona os recursos pertinentes: sejam as instruções, as explicações, os procedimentos, enfim, busca alcançar a resposta de seu leitor-usuário.

Este detalhamento dos aspectos fundamentais da constituição do gênero LD-LP (condições sócio-históricas, culturais e econômicas; composição híbrida; intercalação de textos provindos da esfera pedagógica e de outras esferas; bem como sua relativa estabilidade temática, composicional e estilística) será retomado no sexto capítulo desta tese quando será feita a análise do LDP-PR como um exemplar do gênero LD-LP.

4. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA POR MEIO DE GÊNEROS

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias diretrizes que emanam dos “luminares” da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas.

(Mikhail Bakhtin)

Em virtude de o LDP-PR, de acordo com a proposta detalhada em sua apresentação, procurar trabalhar com gêneros variados⁹⁹: crônicas, poemas, charges, entre outros e abordar as práticas da oralidade, da escrita e da leitura e, em nossa pesquisa, ser de grande interesse o trabalho com a produção (tanto oral quanto escrita) e com a compreensão de gêneros discursivos, apresentamos, neste capítulo, a fundamentação teórica sobre o ensino de língua materna por meio de gêneros e nosso levantamento de dados estatísticos acerca do LDP-PR para que possamos dar encaminhamento à análise deste LD como exemplar do gênero LD-LP.

Deste modo, neste capítulo, são definidos: a concepção sociointeracionista de linguagem em que se pauta esta pesquisa e que norteia o LDP-PR de acordo com as recomendações das DCEs e dos PCNs; a configuração e a estratégia composicional

⁹⁹ Ao justificar o trabalho com leitura, justifica-se que é “para vivenciar experiências com textos produzidos em diferentes práticas sociais: crônicas, piadas, poemas, causos populares, textos de opinião, reportagens, charges, histórias em quadrinhos, teatro, cordel, romances, contos, textos instrucionais, percebendo, em cada um deles, a presença de um sujeito histórico e de uma intenção.” (LÍNGUA, 2006, p.13)

típica do LDP-PR; a distribuição de textos de gêneros intercalados neste LD conforme os domínios discursivos; a perspectiva de ensino com base em gêneros por nós escolhida e também empregada pelo LD paranaense; o escolha da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) como norte para efetuar a análise dos encaminhamentos sugeridos pelo LDP-PR; a proposta de agrupamento dos textos de gêneros intercalados neste LD e a distribuição das práticas de leitura, escrita e oralidade neste LD de acordo com as atividades e textos de gêneros intercalados apresentados.

4.1 OS GÊNEROS NA ESCOLA VIA LIVRO DIDÁTICO

Segundo Bronckart (1993, p. 7 *apud* MACHADO, 2009a, p. 99), os procedimentos de transposição didática compreendem três níveis de atividades:

O primeiro desses níveis é o do sistema educacional, isto é, do conjunto de instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor um plano geral de ações que, idealmente, conduziriam os alunos a se tornarem membros efetivos dessa sociedade. O segundo nível seria o dos sistemas de ensino, isto é, o das instituições escolares de uma sociedade, que se diferenciam em função da idade, do nível cognitivo suposto e do estatuto socioeconômico dos alunos e que também produzem discursos sobre objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino, que acabam dando forma às intervenções didáticas. Finalmente, o terceiro nível é o dos sistemas didáticos (ou triângulos didáticos), estruturas particulares constituídas pelo professor, pelos alunos, pelos objetos de conhecimento (ou conteúdos) e pelas relações entre esses três elementos, entre os quais há uma interdependência radical.

Neste estudo, apesar de aludirmos ao primeiro¹⁰⁰ e ao terceiro¹⁰¹ níveis, referimo-nos especialmente ao segundo nível da atividade educacional, definido acima, para avaliarmos mais especificamente a transposição didática dos textos de gêneros diversos intercalados no livro didático de língua portuguesa distribuído pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, bem como a forma dada, pelas sugestões deste LD, às intervenções didáticas. Desta forma, focalizamos o discurso produzido e concretizado no LDP-PR, no qual são definidos *objetivos, conteúdos e métodos de ensino*.

¹⁰⁰ Quando nos reportamos às recomendações dos PCNs e das DCEs.

¹⁰¹ Quando avaliamos as relações entre LD, professor e aluno.

Para a realização desta avaliação, pautamo-nos na concepção sociointeracionista de linguagem, segundo a qual a língua é reconhecida como social, histórica e ideológica. Ao assumir esta concepção, também assumimos que o trabalho com a língua deva considerar sua funcionalidade conforme seu contexto de produção, consecutivamente, os gêneros discursivos são considerados a base deste trabalho, de modo a propiciar ao aluno maior desenvolvimento cognitivo e linguístico para interagir socialmente através da escolha de gênero adequado à sua necessidade, para que saiba o que e como dizer, enfim, para que, via escola, tenha acesso ao conhecimento acumulado culturalmente no que tange ao uso adequado da língua materna.

Esta concepção também é seguida pelo LDP-PR:

Com este olhar¹⁰², buscamos desenvolver atividades que proporcionem experiências reais de uso da linguagem. Ao realizá-las, você [aluno] se confrontará com diferentes práticas discursivas como falar, ler, gestualizar, representar e escrever. Ao optarmos por essa metodologia, pretendemos ampliar seu universo de informações e mobilizá-lo para a pesquisa, a investigação, o levantamento de hipóteses, num trabalho mais eficaz com a língua. (LÍNGUA, 2006, p. 14).

Considerando também as recomendações dos documentos instrutivos educacionais, no caso, os PCNs¹⁰³ e as DCEs¹⁰⁴, confirmam-se os pressupostos já comentados:

- a. a língua, como prática interativa de comunicação, deve ser o objeto de ensino;
- b. a escola é responsável pela apropriação, por parte dos educandos, dos mecanismos de linguagem necessários a sua efetiva comunicação;
- c. a noção de gêneros é a base deste ensino¹⁰⁵, tendo em vista que é através deles que se dá a comunicação humana.

Este tratamento da educação como mediação da prática social tem início no final dos anos 1970 e início da década de 1980, quando novos estudos linguísticos centrados

¹⁰² Em referência à multiplicidade da linguagem, à constituição do sujeito por meio da linguagem e ao emprego dela nas mais variadas esferas.

¹⁰³ Neste documento há uma polarização entre o novo e o velho, sendo o primeiro representado pela ineficiência da pedagogia transmissiva de análises estruturais e gramaticais que dissociam o texto da sua realidade social, e o segundo representado pela eleição, com caráter inovador, do gênero como objeto de ensino (BRASIL, 1998).

¹⁰⁴ “É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas.” (SEED, 2008, p. 38).

¹⁰⁵ “O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos.” (SEED, 2008, p. 53).

no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas¹⁰⁶ são desenvolvidos e quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passam a ser lidas nos meios acadêmicos. De acordo com as Diretrizes Curriculares (SEED, 2008, p. 46):

Essas produções teóricas influenciaram os programas de reestruturação do Ensino de 2º Grau, de 1988, e do Currículo Básico, de 1990, que já denunciavam “o ensino de língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais” (PARANÁ, 1988, p. 02) e valorizavam o direito à educação linguística. O Currículo de Língua Portuguesa orientava os professores a um trabalho de sala de aula focado na leitura e na produção, buscava romper com o ensino tradicionalista: “optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo de falar, ler e escrever.” (PARANÁ, 1990, p. 56).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, do final da década de 1990, apesar da ênfase aos aspectos formais do texto e da não consideração de o texto ser elo na cadeia de interação social¹⁰⁷, também fundamentaram a proposta de ensino da disciplina de Língua Portuguesa na concepção interacionista, pautada numa reflexão sobre os usos da linguagem oral e escrita.

O risco causado pela visão restrita dos PCNs de valorizar a forma e a finalidade escolar ao invés de privilegiar o estudo dos gêneros pelas questões sociais, ideológicas e dialógicas também foi vislumbrado por Fiorin (2008, p. 60):

[...] depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Ademais, ao tomar como base os PCNs para compreender e aplicar as teorias referentes a gêneros, os professores e os autores de LD-LP enfrentam alguns problemas

¹⁰⁶ “O livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984, marcou as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Paraná.” (SEED, 2008, p. 46). Os artigos desta coletânea mantêm diálogo com os professores, mobilizando-os para a discussão e o repensar sobre o ensino de língua materna e para a reflexão sobre o trabalho realizado nas salas de aula.

¹⁰⁷ Segundo Brait (2000, p. 24), “as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com seus leitores.”

como: oscilação de nomenclatura (entre gêneros e tipos textuais), ausência de definições consistentes e falta de relação entre terminologia utilizada e referências bibliográficas citadas. Não nos aprofundaremos aqui nesses problemas levantados por Santos (2011b, p. 81-82), apenas, para exemplificação, reproduzimos o quadro que ilustra os problemas de nomenclatura encontrados pela autora:

Documento	Nomenclatura para gêneros textuais (GT)	Nomenclatura para tipologias textuais (TT)	Presença de definição
PCNEM	Gêneros discursivos (p.8 e 21)	Tipos de discurso (p.22)	Não há definição de termos. Há comentários gerais sobre gêneros.
PCNEM+	Gêneros (p.59). Gêneros textuais (p.60, 64 e 97). Fala-se também de “tipos de texto” para se referir a gêneros (p.39 e 46)	Tipologia textual (p.69). Na p.62, aparece “sequências e tipos”, dando a entender que são aspectos diferentes da constituição textual.	Definição de GT (p.60). Há diversos comentários teórico-metodológicos sobre GT. Não há definição de TT.

Quadro 1 – Tipologias e gêneros textuais nos PCNEM

Fonte: Adaptado de Santos (2011b)

Especificamente no caso paranaense, frente ao percurso histórico da disciplina e aos resultados das avaliações de leitura e produção pelas quais passam os educandos,

[...] as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa requerem, neste momento histórico, novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas. Essas considerações resultaram, nas DCE, numa proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. (SEED, 2008, p.47-48).

Este novo posicionamento se concretiza na publicação do LDP-PR que, como veremos, comprova o envolvimento direto dos professores na construção de alternativas, mas também revela, pelo trabalho realizado com as práticas discursivas por meio de gêneros na 1ª. e na 2ª. edição, a incipiência das discussões acerca das práticas de ensino.

Tendo em vista a concepção de língua como discurso que se realiza nas diferentes práticas sociais, as DCEs preconizam que o processo de ensino-aprendizagem da disciplina em questão busque:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;

- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (SEED, 2008, p. 54).

Frente a estes objetivos, as DCEs sugerem um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais pautando-se na interlocução, na leitura e produção oral e escrita, bem como na reflexão e no uso da linguagem em diferentes situações, e que tenha, como conteúdo estruturante, o discurso como prática social¹⁰⁸, sendo o discurso “toda a atividade comunicativa entre interlocutores [...] Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.” (SEED, 2008, p.63).

No intuito de sistematizar, por conteúdos básicos, os conhecimentos fundamentais para cada série, as DCEs apresentam duas tabelas. Na primeira¹⁰⁹ são apresentados os conteúdos básicos¹¹⁰, a abordagem teórico-metodológica e a avaliação. Na segunda¹¹¹, são relacionados os gêneros e suas esferas sociais de circulação.

Quanto à nomenclatura empregada no LDP-PR, diagnosticamos o emprego do termo “texto(s)” como fenômeno linguístico empírico; “gêneros textuais” como conjunto de textos materializados em situações comunicativas recorrentes e “tipo(s) de texto(s)” em referência à tipologia textual padrão (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção).

¹⁰⁸ Este posicionamento condiz com a “virada pragmática” no ensino de língua materna (RANGEL, 2005).

¹⁰⁹ Ver Anexo 3.

¹¹⁰ “O conteúdo básico é composto pelos gêneros discursivos, pelas práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, para serem abordados a partir do gênero selecionado na tabela, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar [...]” (SEED, 2008, p.90).

¹¹¹ Ver Anexo 4.

Na 2ª edição do LDP-PR, a expressão “gêneros textuais” é substituída por “gêneros discursivos”, tendo em vista os pressupostos teóricos seguidos pelo LD e as orientações das DCEs.

Esta substituição pode ser avaliada como positiva, se consideramos a questão levantada por Rojo (2005, p. 186, grifos da autora) sobre o emprego destas expressões: “[...] *será que quando enunciamos, aparentemente indiferentemente, as designações gêneros do discurso (ou discursivos) ou gêneros textuais (ou de texto) estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos, ao menos, semelhantes?*” e seu posicionamento em defesa do emprego da expressão gêneros discursivos, haja vista que, para a autora, considerar a terminologia gênero textual implica diluir as fronteiras entre texto e gênero, minimizando o papel discursivo e sócio-histórico dos gêneros.

Portanto, de acordo com o levantamento efetuado, constata-se que há clareza no emprego da nomenclatura e que o uso não excessivo desta terminologia garante com que as aulas de língua materna não sejam transformadas “[...] em aulas de pragmática, linguística de texto, análise do discurso ou teoria dos gêneros textuais. Pois isto seria apenas a introdução de uma nova escolástica ou vulgata que em nada seria melhor que a anterior.” (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

Marcuschi (2002, p. 35-36) alerta sobre o trabalho efetuado com gêneros em manuais de ensino de língua portuguesa e, conforme análise efetuada, o linguista constatou que

[...] há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas ainda não se tratam de modo sistemático os gêneros orais em geral. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

Frente à realidade encontrada mediante os textos de gêneros discursivos diversos explorados pelo LDP-PR, constatamos que houve o desenvolvimento de atividades relacionadas às práticas de leitura, escrita e oralidade em unidades didáticas mantidas

pela vinculação temática (alinhavada ao trabalho de intertextualidade) e estrutural (pela composição similar dos dezesseis capítulos).

Esta tradição escolar de apresentar uma pluralidade de gêneros, visando à formação de alunos leitores e produtores de textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 e DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002b), ainda que nos LD-LP mais antigos predominassem textos do domínio discursivo literário, motivou-nos a verificar, conforme Gráfico 1, que domínios se destacam no LDP-PR.

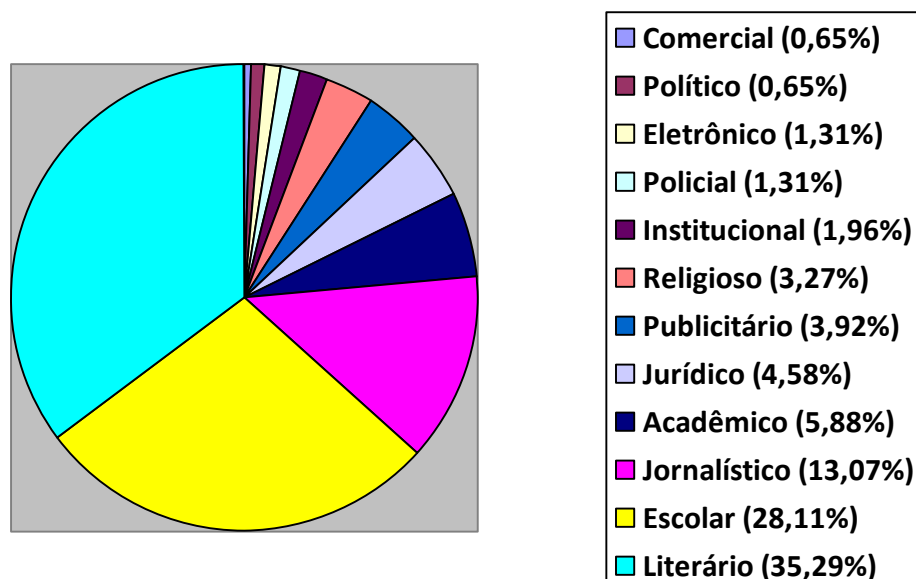


Gráfico 1 – Domínios discursivos explorados pelo LDP-PR
Fonte: Dados da pesquisa

Ao relacionarmos os textos de gêneros intercalados no LDP-PR com os domínios discursivos dos quais são provenientes, constata-se que a sugestão de gêneros e de esferas de circulação oferecida pelas DCEs (SEED, 2008, p. 100-101) é considerada (ver Quadro 2), entretanto, a exploração de tamanha variedade não ocorre de modo interlocutivo, relacionando “o dizer escrito às circunstâncias de sua produção” (SEED, 208, p. 69), promove apenas a leitura e/ou produção de textos de diferentes gêneros, especialmente literários e/ou artísticos (35,29%) e escolares (28,11%).

Domínios discursivos	Gêneros orais e escritos intercalados no LDP-PR	Capítulos em que os gêneros são explorados
Religioso (3,27%)	Texto bíblico Reza Texto doutrinário	6, 8 e 13 13 2
Jornalístico/Imprensa (13,07%)	Notícia Reportagem Entrevista Texto de opinião Carta de leitor Matéria jornalística	2 e 9 11 e 13 4 9, 10 e 15 9 15

	Tira Charge Classificados	5, 9, 11, 12 e 13 3, 4, 9 e 15 5
Institucional (1,96%)	Ofício Abaixo-assinado Edital	15 14 1
Literário/Artístico ¹¹² (35,29%)	Conto de fadas Romance Conto Crônica literária Causo Biografia Carta (relato histórico) Haikai Música Pintura em tela Poema em prosa Poema Texto humorístico Tratado Provérbio Texto de apresentação (de CD)	10 7, 8 e 16 1, 5, 6, 8, 10 e 13 2, 3, 5, 6 e 13 13 4, 5 e 8 8 1 a 9, 11 a 16 1, 4 e 14 16 7 e 16 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11 e 14 12 11 4 e 12 4
Eletrônico/digital (1,31%)	Lenda urbana E-mail	5 16
Publicitário (3,92%)	Anúncio Cartaz (propagandístico) Propaganda Slogan	3, 5 e 15 14 5 5
Escolar (28,11%)	Texto expositivo Seminário Verbete Texto explicativo Desenho Projeto de pesquisa Glossário Gráfico Infográfico Legenda Mapa Quadro Resposta História Debate Parecer	1 a 16 3 e 10 6 e 12 5, 6, 8, 12 e 16 8 13 2 e 13 3, 13 e 15 15 9 5, 7 e 9 16 12 5 6 e 14 9
Jurídico (4,58%)	Artigo legislativo Contrato Petição Notificação Retrato falado	2, 5 e 16 2 2 14 5
Comercial (0,65%)	Carta de apresentação	15

¹¹²Consideramos a esfera literária/artística de modo abrangente, a ponto de abarcar o discurso literomusical (música), artístico-visual (pintura), dentre outros.

Policial (1,31%)	B.O. Cartaz (policial)	1 1
Acadêmico (5,88%)	Obra de divulgação científica Pensamento Texto filosófico Texto sociológico Máxima	11 2 1, 6 e 11 3, 4 e 7 12
Político (0,65%)	Discurso	4

Quadro 2 – Gêneros e domínios discursivos
Fonte: Dados da pesquisa¹¹³

Tendo ciência da heterogeneidade e da multiplicidade de perspectivas que caracterizam o interesse pela teoria dos gêneros e de suas aplicações, especificamente no que tange ao ensino de língua materna com base em gêneros, comentaremos pontualmente três das perspectivas¹¹⁴ que aliam a teoria dos gêneros e o ensino de língua: a Escola de Sidney, a Escola de Genebra e a Nova Retórica, de modo a perceber que há mais de uma opção para o ensino por meio de gêneros¹¹⁵ e com vistas a verificar qual foi empregada no LDP-PR.

A escola australiana – Escola de Sidney – desenvolve seus estudos sobre os gêneros com base na Linguística Sistêmico-Funcional (proposta por Halliday) que concebe a linguagem relacionada ao contexto de cultura (donde decorre a escolha do gênero) e ao contexto de situação (onde se dá a escolha do registro), assim, a proposta para o ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira por meio de gêneros possui uma visão holística e transdisciplinar, pois visa à produção de gêneros para todas as disciplinas escolares. Nesta perspectiva, espera-se que os alunos tenham acesso à aprendizagem por meio de uma pedagogia mais centrada no professor e nos objetos de ensino - os gêneros – que são considerados instrumentos de mudança social e de *empoderamento*.

A Escola Norte-Americana (Nova Retórica), de perspectiva sócio-retórica e cultural, toma o gênero como ação social, focando mais nos aspectos sociais e culturais, do que nos linguístico-textuais. Por respeito ao conhecimento situado e ao contexto, não é proposto nenhum encaminhamento específico, tem-se apenas a valorização das situações retóricas (como propulsoras da reflexão discente sobre os propósitos

¹¹³ Distribuímos os dados da pesquisa de acordo com os apontamentos de Barbosa (2001), SEED (2008), Marcuschi (2009) e Costa (2009).

¹¹⁴ Esta breve exposição pauta-se nos apontamentos de Bunzen Júnior (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Rojo (2008), Vian Jr. e Lima-Lopes (2005), Marcuschi (2008) e Carvalho (2005).

¹¹⁵ No cenário brasileiro, esta multiplicidade parece ter sido disfarçada (BUNZEN JÚNIOR, 2004).

comunicativos, a audiência, a circunstância e o gênero) em detrimento de um ensino explícito dos gêneros como defendido pela escola australiana. Nesta perspectiva, o professor é instigado constantemente a pensar, trabalhar e ensinar a relação intrínseca entre língua e vida.

A Escola de Genebra, bastante influente nas propostas pedagógicas e nas pesquisas brasileiras (ROJO, 2008; ROJO, CORDEIRO, 2004), propõe, à luz do interacionismo sócio-discursivo, uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações destes com seu contexto de produção, observa, assim, os aspectos sócio-históricos do gênero, o qual é considerado um mega-instrumento da atividade de linguagem. Para organizar e sistematizar o ensino com base em gêneros escritos e orais públicos, os pesquisadores desta escola propõem o agrupamento dos gêneros conforme as tipologias e as capacidades de ação, discursivas e linguístico-textuais a serem dominadas pelos alunos. Para possibilitar a progressão deste ensino, estes pesquisadores propõem a sequência didática¹¹⁶ como unidade de trabalho. Relacionando a proposta genebrina e sua aplicação, Bunzen Júnior (2004) reforça o alerta de Rojo (2000/2008) sobre a necessidade de formação do professor de língua materna caracterizada por uma visão pedagógica, didática, psicológica e linguístico-discursiva bem consolidada.

No LDP-PR, há o emprego de parte dos apontamentos da Escola de Genebra localizados nos textos de apresentação do LD e nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Médio que orientam a produção deste LD:

- sobre o *ensino com base em gêneros escritos e orais públicos*: ao justificar o trabalho com oralidade no LDP-PR, afirma-se que “são inúmeras as circunstâncias em que você [aluno] precisa se expressar oralmente com um maior grau de formalidade: numa entrevista de seleção para um emprego [...]” (LÍNGUA, 2006, p. 12). Na sequência, o trabalho com a oralidade é relacionado às condições de produção e aos recursos expressivos da língua. O grau de formalidade aliado às diferentes situações de uso da escrita, assim como a leitura de diversos textos oriundos de diferentes práticas sociais também são comentados na apresentação do LDP-PR;

- sobre a *diversidade textual*: o LDP-PR se dispõe a propiciar ao aluno “experiência com a escrita de diferentes gêneros”, com a leitura de textos dos mais variados gêneros e com “a integração da linguagem verbal com as outras linguagens” (LÍNGUA, 2006, p. 13-14);

¹¹⁶ Será apresentada detalhadamente no decorrer deste capítulo.

- sobre as *capacidades de ação, discursivas e linguístico-textuais a serem dominadas pelos alunos*: a proposta de trabalho com a linguagem do LDP-PR “viabiliza sua [dos alunos] participação na história de forma mais ativa e transformadora, instrumentalizando-o para construir julgamentos coerentes, emitir opiniões, dialogar com outros textos e, assim, produzir sua própria forma de pensar e agir no mundo com e pela linguagem” (LÍNGUA, 2006, p. 14);

- sobre a *sequência didática*: quanto à *apresentação da situação*, propõem as DCEs (SEED, 2008, p. 99) que o professor planeje a produção textual detalhando a tarefa de expressão oral ou escrita a ser realizada e estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; quanto à *produção* e aos *módulos*, sugere-se que o professor acompanhe esta etapa e oriente os alunos sobre questões linguísticas, estilísticas, discursivas, estruturais e contextuais; quanto à *produção final*, ao professor caberá o encaminhamento da reescrita textual atentando para as questões temáticas, composicionais e estilísticas. De acordo com o Manual do Professor sobre o LDP-PR, o trabalho com escrita envolve a análise dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos da produção inicial do aluno, bem como a refacção textual visando o aperfeiçoamento da língua.

Para que possamos efetuar a análise do material didático paranaense, associaremos as recomendações das DCEs aos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2004), haja vista que aquelas, apesar de não haver referência direta, estão relacionadas com as propostas destes¹¹⁷.

Desta forma, elegemos o procedimento “sequência didática” (doravante SD) elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004) como ponto de referência para a análise do material didático citado. Ao empregarmos a SD como referência, não pressupomos que o LDP-PR seguirá o encaminhamento proposto do Dolz, Noverraz e Schneuwly, apenas a escolhemos entre as propostas comentadas anteriormente devido a serem estes autores bastante referenciados nos documentos oficiais e nas pesquisas brasileiras (MACHADO; GUIMARÃES, 2009) acerca do tema “gêneros e ensino de língua materna” e para que pudéssemos ter um norte para efetuar a análise dos encaminhamentos sugeridos no LDP-PR.

Conforme os autores da Escola de Genebra, a SD é

¹¹⁷ Especialmente nos encaminhamentos metodológicos propostos nas Diretrizes constata-se o trabalho espiral, as apropriações sequenciais, os módulos e a avaliação formativa.

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98, grifo dos autores).

A estrutura de base de uma SD é constituída pelo esquema:

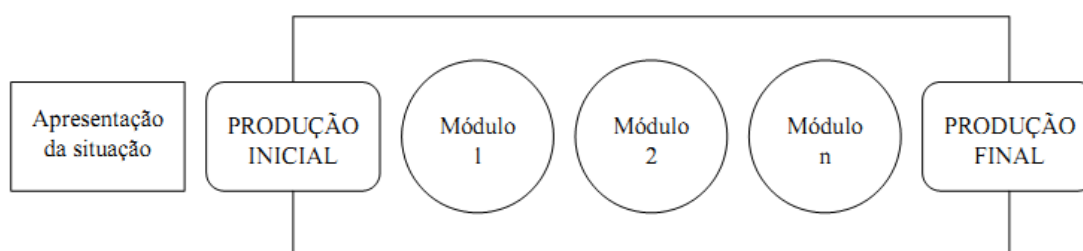


Ilustração 2 – Esquema da Sequência Didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Cada um dos componentes deste esquema é explicitado a seguir.

- a) Apresentação da situação: com o objetivo de detalhar a tarefa de expressão oral ou escrita que os educandos deverão realizar, deve-se apresentar o problema de comunicação bem definido (situação de comunicação: gênero a ser produzido, destinatários, forma e participação da produção) e preparar os conteúdos que serão trabalhados;
- b) Produção inicial: os alunos elaboram um texto inicial que, após análise, fica arquivado para autoavaliação e refacção, na última etapa. A partir desta produção é possível constatar as capacidades e as dificuldades dos alunos em relação ao gênero em questão. Esta primeira produção pode ser simplificada, não deverá receber nota, pois trata-se de avaliação formativa e servirá para evidenciar os pontos fortes e fracos, além de delimitar os problemas que serão trabalhados nos módulos;
- c) Módulos: constituem as várias etapas de atividades (exercícios e pesquisas), voltadas aos problemas verificados na produção inicial, as quais permitem a apropriação do gênero, uma vez que a organização destes módulos constitui um trabalho planejado cuidadosamente. “O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero.

No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.103). Nestes módulos são trabalhados problemas de níveis diferentes, as atividades devem ser variadas e as aquisições devem ser capitalizadas, ou seja, progressivamente os alunos constroem conhecimentos sobre os gêneros e devem registrá-los em forma de síntese;

- d) Produção final: por meio desta produção, o aluno pode colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Além disso, esta produção possibilita a avaliação somativa a ser realizada pelo professor. O que se espera desta etapa é que se invista nas aprendizagens e que se avalie conforme os elementos trabalhados em aula e que se tornam critérios de avaliação.

De acordo com Nascimento (2005, p.167), “para a organização de uma sequência didática¹¹⁸, primeiramente deve ser selecionado o gênero que vai constituir o objeto de ensino-aprendizagem, que vai definir a delimitação dos objetivos, conteúdos e atividades”. Entretanto, os autores genebrinos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) alertam que, apesar de os gêneros serem a base do trabalho escolar, não é possível, a partir deles, construir uma progressão devido ao fato de serem entidades vagas, de caráter multiforme, maleável e espontâneo, além da diversidade, da quantidade, da ausência de um eixo de continuidade e da impossibilidade de sistematização que caracterizam os gêneros, sendo necessário, assim, agrupá-los de modo a trabalhar com as capacidades de linguagem tomadas como objeto de ensino/aprendizagem.

As capacidades de linguagem dominantes selecionadas por Dolz e Schneuwly para seu agrupamento de gêneros referem-se às aptidões requeridas do usuário na produção genérica em dada situação de interação:

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

No quadro a seguir, podem-se ver as três capacidades relacionadas com as atividades a serem desenvolvidas ao longo da sequência didática:

¹¹⁸ Uma proposta interessante de adaptação da SD, adaptada à realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é elaborada por Costa-Hübbers (2008) e consiste na “**inserção de um módulo de reconhecimento do gênero**, com atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e análise linguística com textos (já publicados) do gênero, antes da etapa da produção inicial.” (COSTA-HÜBBERS, 2009, p. 139).

Capacidade de ação: <i>representações sobre a situação e mobilização de conteúdos</i>
Capacidade discursiva: <i>atividades relacionadas com a organização geral do texto (tipos de discurso e de sequência)</i>
Capacidade linguístico-discursiva: <i>atividades relacionadas com aspectos linguísticos (vozes, modalizações, coesão, conexão)</i>

Quadro 3 – Capacidades e atividades

Fonte: Adaptado de Machado (2009b)

Definidas as capacidades, os autores genebrinos apresentam três critérios para o *agrupamento de gêneros*:

É preciso que os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 58-59).

A partir destes critérios, os autores trabalham com cinco agrupamentos:

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses de ação através da intriga no domínio do verossímil
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas de saber
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos

Quadro 4 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros

Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p.60-61)

A poesia é propositadamente ignorada pelos estudiosos genebrinos em seu quadro de agrupamento de gêneros, pois, para Dolz e Schneuwly, a poesia não pode ser tratada como agrupamento de gêneros. Bakhtin ([1952/53]1979) já havia alertado para a dificuldade de se definir o gênero poema tendo em vista a dinamicidade do sistema literário. Adam (1992) também exclui o tipo de sequência poético-autotélica¹¹⁹ por

¹¹⁹ Adam (Textualité et séquentialité: l'exemple de la description, 1987) inicialmente concebeu sete tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica, mais tarde, em 1992, reduziu a cinco: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal.

considerar o texto poético como “o resultado dos ajustes de superfície na base do texto, mas não exatamente como uma estrutura hierárquica e ordenada de proposições.” (BONINI, 2005, p. 217).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 75, grifos nossos), situados numa perspectiva bakhtiniana, elencam três dimensões como essenciais para a definição de gênero como suporte de atividade de linguagem:

1) os *conteúdos* e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os *elementos* das *estruturas* comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as *configurações* específicas de unidades de *linguagem*, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes.

E, ao se objetivar avaliar as três dimensões eleitas por Dolz e Schneuwly frente ao poema, percebe-se que quanto aos *conteúdos*, no poema tem-se a dispersão dos temas, já que este gênero pode tratar de qualquer assunto. Quanto à *estrutura*, tanto pode ser a tradicional com versos, rimas bem marcadas e estrofes, quanto pode variar significativamente de um poema a outro. Quanto ao *estilo*, segundo Bakhtin ([1952/53]1979, p. 283), nos gêneros literários,

[...] o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes - ; se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades.

Ademais, os desvios à estrutura e aos recursos linguísticos são empregados, no poema, como estratégia de estilo e promovem a mobilidade deste gênero. Como elementos característicos do poema, podemos citar: a presença de um sujeito lírico, de subjetividade, de musicalidade e de imagem, com também o predomínio da forma em verso.

De acordo com os PCNs, o poema é definido como textos curtos e com densidade poética que serviriam para desenvolver a sensibilidade do aluno e, como encaminhamento metodológico para o trabalho com o poema na sala de aula, com vistas a incentivar a leitura, propõem os Parâmetros:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. (LINGUAGENS, 2006, p. 74).

Este trabalho com a leitura exige uma nova prática, um novo ritmo,

[...] diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão. [...] oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico-interpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas. (BOSI, 1987 *apud* LINGUAGENS, 2006, p.78).

Na análise do LD paranaense, nos deparamos com a presença de textos poéticos, sejam haicais¹²⁰ ou poemas e, ao efetuarmos a classificação dos gêneros empregados em cada capítulo do LDP-PR, conforme o aspecto tipológico e a prática discursiva desenvolvida, classificamos estes textos como um gênero secundário¹²¹ da ordem do expressar, haja vista que o poema representa um gênero literário que surge em circunstâncias artísticas de comunicação.

Em virtude de os gêneros da esfera publicitária também não serem distribuídos na proposta de Schneuwly e Dolz, mas figurarem no LDP-PR, sentimos a necessidade de classificá-los, tendo em vista nosso intento de averiguar que gêneros, de que domínios e com que aspectos tipológicos são selecionados por este LD para o trabalho com as práticas de leitura, escrita e oralidade. Apesar de estes gêneros publicitários possuírem caráter expositivo e argumentativo, não se encaixam na ordem do expor ou do narrar, pois visam convencer o leitor a respeito de alguma ideia, serviço ou produto, para tanto, fazem a divulgação desta ideia, serviço ou produto por meio de texto descritivo e argumentativo pouco extenso, de linguagem persuasiva e de articulação

¹²⁰ Apesar de o haikai ser um pequeno poema japonês constituído por três versos de cinco, sete e cinco sílabas, criado durante o último período feudal (sec. XVI) e cultivado até hoje; optamos pela distinção entre haikai e poema para identificar os textos de gêneros poéticos intercalados ao longo do LDP-PR, haja vista que os primeiros são empregados sem direcionamento didático ou relação intertextual com a unidade, e os segundos são explorados como elo na intertextualidade desenvolvida em cada capítulo.

¹²¹ “Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, [1952/53]1979, p.281).

entre linguagem verbal e visual (FONTANA; PAVIANI; PRESSANTO, 2009). Frente a estas características, nós os classificamos como um gênero secundário da ordem do persuadir.

Dadas as nossas análises dos dezesseis capítulos do LDP-PR, apresentamos, a partir da proposta provisória de agrupamento de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e de nossa classificação adicional, o agrupamento realizado no LD paranaense:

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Gêneros orais e escritos intercalados no LDP-PR	Capítulos em que os gêneros são explorados
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto de fadas Lenda urbana Romance Conto Crônica literária Causo Texto bíblico	10 5 7, 8 e 16 1, 5, 6, 8, 10 e 13 2, 3, 5, 6 e 13 13 6, 8 e 13
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	B.O. Notícia Reportagem Biografia Entrevista Carta (relato histórico) Cartaz (policia) História	1 2 e 9 11 e 13 4, 5 e 8 4 8 1 5
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Carta de leitor Abaixo-assinado Carta de apresentação Charge Debate Discurso Matéria jornalística Ofício Parecer Petição Resposta Texto de apresentação (de CD) Tira	9, 10 e 15 9 14 15 3, 4, 9 e 15 6 e 14 4 15 15 9 2 12 4 5, 9, 11, 12 e 13
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo Seminário Verbetes Texto explicativo Desenho Provérbio E-mail Glossário Gráfico Infográfico Legenda Mapa Obra de divulgação científica	1 a 16 3 e 10 6 e 12 5, 6, 8, 12 e 16 8 4 e 12 16 2 e 13 3, 13 e 15 15 9 5, 7 e 9 11

	Pensamento	2
	Quadro	16
	Retrato falado	5
	Texto doutrinário	2
	Texto filosófico	1, 6 e 11
	Texto sociológico	3, 4 e 7
	Tratado	11
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Artigo legislativo	2, 5 e 16
	Contrato	2
	Edital	1
	Máxima	12
	Notificação	14
	Projeto de pesquisa	13
	Reza	13
<i>Circulação artística</i> Expressar Expressão poética/semiótica	Haicai	1 a 9, 11 a 16
	Música ¹²²	1, 4 e 14
	Pintura em tela	16
	Poema em prosa	7 e 16
	Poema	2, 3, 6, 7, 8, 10, 11 e 14
	Texto humorístico	12
<i>Publicidade e propaganda</i> Persuadir Convencer por meio de adjetivação e/ou persuasão	Anúncio	3, 5 e 15
	Cartaz (propagandístico)	14
	Classificados	5
	Propaganda	5
	Slogan	5

Quadro 5 – Agrupamento de gêneros presentes no LDP-PR

Fonte: Dados da pesquisa

Nos capítulos 2, 6, 7, 8, 11 e 15, há propostas de trabalho com gêneros indefinidos, sendo uma delas como proposta de leitura de um texto da ordem do argumentar (capítulo 2), e as outras doze como propostas de escrita, das quais seis são da ordem do argumentar (capítulos 2, 7, 11 e 15), uma da ordem do expor (capítulo 8), uma da ordem do relatar (capítulo 8), uma da ordem do descrever (capítulo 8), duas da ordem do narrar (capítulos 8 e 11) e uma (capítulo 6) que apenas define o tema, sequer define a modalidade (oral ou escrita).

Ao averiguar quais tipologias e práticas são exploradas pelo LDP-PR, ver Tabela 1, pontuadas a partir das atividades sugeridas, dos textos dados a ler e das explicações textuais expostas pelo LD, constata-se que a ordem do expor (38,57%) e a ordem do expressar (20,57%) se destacam. Este fato se explica pela presença massiva de textos expositivos nos 16 dos capítulos (100%) que compõem o LDP-PR, bem como pelo emprego de haicais em 15 (93,75%) dos 16 capítulos deste LD.

¹²² Empregamos o termo “música”, um dos componentes e cognomes do gênero canção (COSTA, 2003; PADILHA, 2006), devido a ser este o termo utilizado no LDP-PR, nos PCNs e nas DCEs.

Capítulo		Narrar	Relatar	Argumentar	Expor	Descr.ações	Expressar	Persuadir	Total
1	Leitura	2	2		3	1	3		11
1	Escrita		2						2
1	Oralidade	1					1		2
2	Leitura	2	2	1	6	2	3		16
2	Escrita			2		2			4
2	Oralidade	2			1				3
3	Leitura	1		1	10		6	4	22
3	Escrita								0
3	Oralidade				2		1		3
4	Leitura		1	4	6		2		13
4	Escrita		1		1				2
4	Oralidade			1			1		2
5	Leitura	3	2	2	8		1	1	17
5	Escrita	1	1		1		1	3	7
5	Oralidade	2	1					2	5
6	Leitura	5			8		6		19
6	Escrita	3			1			*	4
6	Oralidade	2		1				*	3
7	Leitura	3			9		12		24
7	Escrita			1					1
7	Oralidade				2				2
8	Leitura	6	2		9		3		20
8	Escrita	1	1		1	1			4
8	Oralidade								0
9	Leitura		1	5	7		2		15
9	Escrita			3	1				4
9	Oralidade				2				2
10	Leitura	3		1	3		1		8
10	Escrita	2					1		3
10	Oralidade	2			1				3
11	Leitura		1	1	8		7		17
11	Escrita	1		3	2				6
11	Oralidade								0
12	Leitura			1	8		4		13
12	Escrita			3		3		**	6
12	Oralidade			2	1			**	3
13	Leitura	4	1	1	6	6	2		20
13	Escrita	2			1	1			4
13	Oralidade	2							2
14	Leitura				2	1	4	1	8
14	Escrita			1					1
14	Oralidade			1					1
15	Leitura			5	12		4	2	23
15	Escrita			1	2			1	4
15	Oralidade							1	1
16	Leitura	1			9	1	7		18
16	Escrita				1				1
16	Oralidade				1				1
Totais		51	18	41	135	18	72	15	350
%		14,57	5,14	11,72	38,57	5,14	20,57	4,29	100

* No capítulo 6, há proposta de produção oral ou escrita sem definição do tipo.

Por relacionar-se com a crônica, classificamos a atividade como da ordem do narrar.

** No capítulo 12, há proposta de produção do gênero "resposta" sem definição da modalidade.

Pela solicitação de "resposta", classificamos a atividade como da ordem do argumentar.

Tabela 1 – Tipologias e práticas exploradas no LDP-PR

Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que, nos dezesseis capítulos, é empregada a mesma estratégia composicional: são utilizadas uma imagem e uma questão mobilizadora atrativa nas duas primeiras páginas¹²³. Na primeira página, é exposto o texto visual (ilustração, pintura em tela, etc.). Na segunda página, são apresentados o título, a autoria e uma questão ou texto que desperte o interesse dos alunos pela situação-problema norteadora do Folhas em análise. Na margem esquerda desta página, em 100% dos capítulos, aparecem os ícones que indicam o enfoque dos capítulos em: leitura, escrita e oralidade.

Sobre o emprego de haicais ao longo do LDP-PR, acredita-se que ocorra como uma estratégia estilística para padronizar os Folhas como capítulos de um único LD, pois, nas margens externas (direita ou esquerda) de 15 (93,75%) dos 16 capítulos, há o emprego de haikai como recurso atrativo que visa à experiência sensorial. Definimos como atrativo este uso do haikai, tendo em vista que os capítulos primam pelo casamento entre tema e textos selecionados e, no caso da exposição destes textos poéticos, no LDP-PR, esta se dá de modo descontextualizado, sem relação com a temática do capítulo e sem qualquer direcionamento ou exploração literária.

Em relação aos textos expositivos¹²⁴, gêneros típicos da esfera do discurso pedagógico, presentes nos dezesseis capítulos que compõem o LDP-PR, pode-se afirmar que estes textos se encontram em seu suporte prototípico, no caso, o livro, e, ao serem intercalados ao gênero LD nele cumprem a função de instruir o aluno-leitor no desenvolvimento da intertextualidade, na realização das atividades e na construção da aprendizagem focadas em cada capítulo. À guisa de exemplificação, reproduzimos um dos exemplares do gênero expositivo empregados ao longo do LDP-PR:

Escute a música. Perceba como o ritmo e a melodia de cada verso se repetem durante toda a música. Esta repetição, daquilo que em música se chama “célula rítmica e melódica”, contribui para a representação da monotonia da colocação dos tijolos, um a um, num trabalho mecânico, repetitivo. Quando lemos/escutamos uma música com letra, é importante que não separemos uma da outra. Os elementos são constitutivos deste tipo de música – letra, ritmo, melodia e harmonia – são um todo indissociável e são essenciais na construção de um sentido para o que se ouve. (LÍNGUA, 2006, p. 24).

¹²³ Emprego justificado como estratégia para estimular uma *atitude responsiva* do educando (LÍNGUA, 2006, p. 15).

¹²⁴ Também chamados de *explicação textual* (MARCUSCHI, 2008). Em nossa classificação, denominamos este gênero de texto expositivo, tendo em vista que ao longo do LDP-PR são empregados vários fragmentos textuais de outros gêneros aos quais denominamos por meio de adjetivação relacionada à temática apresentada: filosófico, doutrinário, sociológico, etc.

De acordo com o levantamento efetuado, a presença maciça de textos expositivos assim se distribui nos capítulos do LDP-PR:

Capítulo n°	Exemplares de gêneros	Texto expositivo	%
1	15	2	13,33
2	23	3	13,04
3	25	7	28,00
4	17	5	29,41
5	29	6	20,69
6	26	6	23,08
7	27	7	25,93
8	24	5	20,83
9	21	7	33,33
10	14	3	21,43
11	23	4	17,39
12	22	5	22,73
13	26	6	23,08
14	10	2	20,00
15	28	4	14,29
16	20	5	25,00
Totais	350	77	22,00

Tabela 2 – Número de exemplares do gênero “texto expositivo”
Fonte: Dados da pesquisa

Os pesquisadores do Grupo de Genebra também esclarecem que a progressão do ensino com base em gêneros deve ocorrer em torno dos agrupamentos, deste modo, tanto um mesmo gênero pode ser trabalhado em diferentes séries quanto diferentes gêneros de um mesmo agrupamento podem ser explorados num período. A progressão deve ser “em espiral”, ou seja, tem-se o ensino da diversidade textual aprofundado a cada nível. A escolha dos gêneros se dá conforme a série¹²⁵ em que possa ocorrer o progresso, assim como é valorizada a aprendizagem precoce dos gêneros que, em etapas posteriores, são retomados e aprofundados. Além disso, evita-se a repetição por meio da diferenciação dos níveis de complexidade na abordagem genérica.

No levantamento dos textos de gêneros intercalados no LDP-PR, constata-se¹²⁶ a repetição dos gêneros: romance, conto, crônica literária, texto bíblico, notícia, reportagem, biografia, texto de opinião, charge, debate, tira, texto expositivo, seminário,

¹²⁵ No caso do LDP-PR, num único volume, são apresentados os conteúdos a serem trabalhados nas três séries do Ensino Médio e, segundo as recomendações dos autores, este LD pode ser trabalhado sem seguir a sequência numérica dos capítulos. “Cada capítulo aponta um rumo, mas é preciso construir a estrada.” (LÍNGUA, 2006, p. 15).

¹²⁶ Conforme Quadro 5 – Agrupamento de gêneros presentes no LDP-PR (p.100).

verbete, texto explicativo, provérbio, glossário, gráfico, mapa, texto filosófico, texto sociológico, artigo legislativo, haicai, música, poema em prosa, poema e anúncio, por conseguinte, há a retomada de gêneros de todas as ordens delimitadas (narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações, expressar e persuadir). Entretanto, o aprofundamento desta exploração de gêneros e de tipologias não é diagnosticado, tendo em vista que os encaminhamentos didáticos se dão no mesmo nível. Ocorre apenas a alteração na prática relacionada ao gênero explorado, conforme se visualiza na Tabela 3:

Gênero	Ordem	Capítulos e práticas		
		Leitura	Escrita	Oralidade
Romance	Narrar	7, 8 e 16		
Conto	Narrar	1,5,6,8,10 e 13	5, 6 e 10	1, 5, 6 e 10
Crônica	Narrar	2,3,5,6 e 13	13	2, 5 e 13
T.Bíblico	Narrar	6, 8 e 13		
Notícia	Relatar	2 e 9		
Reportagem	Relatar	11 e 13		
Biografia	Relatar	4, 5 e 8		
T.Opinião	Argumentar	9, 10 e 15	9	
Charge	Argumentar	3, 4, 9 e 15		
Debate	Argumentar			6 e 14
Tira	Argumentar	5,9,11,12 e 13	5	
T.Expositivo	Expor	1 a 16		
Seminário	Expor			3 e 10
Verbetes	Expor	12	6	
T.Explicativo	Expor	5, 6, 8, 12 e 16		
Provérbio	Expor		4	12
Glossário	Expor	2 e 13		
Gráfico	Expor	3 e 15	13 e 15	3
Mapa	Expor	5, 7 e 9		7
T.Filosófico	Expor	1, 6 e 11		
T.Sociológico	Expor	3, 4 e 7		
Artigo legisl.	Descrever ações	2, 5 e 16		
Haicai	Expressar	1 a 9/11 a 16		
Música	Expressar	1, 4 e 14		1 e 4
Poema prosa	Expressar	7 e 16		
Poema	Expressar	2,3,6,7,8,10,11e14	10	3
Anúncio	Persuadir	3 e 15	15	5 e 15

Tabela 3 – Gêneros repetidos e práticas de leitura, escrita e oralidade do LDP-PR
Fonte: Dados da pesquisa

As DCEs, ao explicitarem a tabela que relaciona o conteúdo estruturante (discurso como prática social), os conteúdos básicos, a abordagem teórico-metodológica e a avaliação, também orientam o trabalho de modo espiral: “os gêneros precisam ser

retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica.” (SEED, 2008, p. 90). Assim, cabe ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, considerando o objetivo pretendido, o uso e a esfera de circulação do gênero, bem como a qualidade do encaminhamento. Relacionando estas instruções¹²⁷ com a distribuição de gêneros feita no LDP-PR e com as orientações do Manual do Professor, concluímos que cabe ao docente, de acordo com a realidade escolar em que se encontra, escolher que capítulos ou em que ordem dos capítulos empregará o livro didático que lhe foi enviado pela SEED-PR, bem como cabe a ele acrescentar aos capítulos outras considerações, atividades e gêneros.

A partir destas definições (concepção de linguagem, perspectivas acerca do ensino de língua com base em gêneros e sequência didática) e dos levantamentos estatísticos (sobre os domínios discursivos; os agrupamentos de gêneros conforme domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes; sobre as tipologias e práticas; bem como sobre os gêneros explorados no LDP-PR), a tese se encaminhará para a análise do LDP-PR como um exemplar do gênero LD-LP. Esta análise será dividida em duas etapas. Inicialmente, no quinto capítulo, serão verificados os encaminhamentos didáticos em relação às práticas discursivas selecionadas pelos autores do LDP-PR como foco de ensino: leitura, escrita e oralidade. A partir desta análise do conteúdo temático, no sexto capítulo, efetuaremos a análise do LDP-PR como um exemplar do gênero LD-LP, buscando averiguar seu tema, estilo e construção composicional, de modo a avaliar suas condições de produção e de circulação nas suas esferas.

¹²⁷ “O professor é quem tem o contato direto com o aluno e com as suas fragilidades linguístico-discursivas, seleciona os gêneros (orais e escritos) a serem trabalhados de acordo com as necessidades, objetivos pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura, escrita e/ou análise linguística.” (SEED, 2008, p. 64).

5. LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS TEMATIZADAS NO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE “LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem de novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada.

(DCEs - SEED, 2008)

Por considerarmos o Livro Didático Público Paranaense “Língua Portuguesa e Literatura” um exemplar do gênero do discurso LD-LP, propomo-nos a realizar, neste capítulo, uma análise da obra a partir do seu conteúdo temático representado pelas práticas discursivas trabalhadas por seus autores como foco de ensino: leitura, escrita e oralidade.

É preciso informar que estas práticas já estão definidas nas DCEs (2008, p.48)¹²⁸, de modo que esta definição e sua aplicação no LDP-PR revelam a construção curricular definida pelo principal agente social da rede de ensino paranaense: a Secretaria de Estado de Educação.

De acordo com as atividades propostas e com a apresentação dos textos de gêneros intercalados representados no Quadro 6, verificamos que as três práticas estão assim distribuídas ao longo do LDP-PR:

- a prática de leitura é trabalhada em 75,43% (setenta e cinco vírgula quarenta e três por cento) das atividades e textos explorados ao longo dos dezesseis capítulos;
- a prática de escrita corresponde a 15,14% (quinze vírgula quatorze por cento) do trabalho realizado no LD e
- a prática de oralidade constitui apenas 9,43% (nove vírgula quarenta e três por cento) do montante de textos e atividades propostas neste material didático.

¹²⁸ Em epígrafe.

Capítulo	Leitura	Escrita	Oralidade
1	11	2	2
2	16	4	3
3	22	0	3
4	13	2	2
5	17	7	5
6	19	4	3
7	24	1	2
8	20	4	0
9	15	4	2
10	8	3	3
11	17	6	0
12	13	6	3
13	20	4	2
14	8	1	1
15	23	4	1
16	18	1	1
Totais	264	53	33
Correspondência	(75,43%)	(15,14%)	(9,43%)

Quadro 6 – Distribuição dos textos e das atividades conforme as práticas

Fonte: Dados da pesquisa

Como encaminhamento a este capítulo de análise, optamos por dividi-lo em três blocos, de acordo com a atenção e as estratégias dadas a cada prática discursiva. Estes três blocos seguem a mesma estrutura, primeiramente apresentamos a fundamentação teórica e, em seguida, analisamos dois capítulos do LDP-PR no que tange ao trabalho com a prática discursiva tematizada. Efetuamos a escolha destes capítulos representativos do trabalho efetuado com cada prática de acordo com o cômputo individual das atividades e textos propostos em cada capítulo. Salientamos que esta análise se pautará na 1ª edição do material, haja vista que na 2ª edição as alterações¹²⁹ são pontuais.

¹²⁹ Estas alterações serão comentadas ao longo deste capítulo.

5.1 A LEITURA

As concepções norteadoras da prática pedagógica, no que tange à leitura, podem ser divididas em quatro pontos de vista. As afirmações mais extremistas referem-se a dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente) (KATO, 1987).

Num primeiro momento, essas concepções de leitura defendem que o sentido está no texto e que o processo se apoia no reconhecimento das pistas textuais por parte do leitor, nesse caso mero decodificador --- modelo ascendente (*bottom-up*) ---, ou seja, que o significado está relacionado apenas ao texto (analisado estruturalmente, das partes para o todo). E, num segundo momento, que o significado depende do leitor. Significado este que pode mudar dependendo de quem lê, pois se dá na confirmação das hipóteses formuladas pelo leitor que encontram no material linguístico sua credibilidade --- modelo descendente (*top-down*).

Essas concepções contribuíram bastante para o avanço na compreensão dos aspectos cognitivos da leitura. Entretanto, ao supervalorizarem ora o texto, ora o leitor como fonte única do sentido, não consideraram a interação autor-texto-leitor que compõe aspecto essencial para explicar o modo como se processam os atos de leitura.

Uma terceira visão, chamada de interacionista, caracteriza o processo de leitura como resultado de uma aproximação interativa entre autor e leitor via texto. Segundo essa concepção teórica, o leitor é considerado sujeito ativo, capaz de percorrer as marcas textuais deixadas pelo autor, acionar seus conhecimentos prévios e confrontá-los com os dados textuais, elaborando, assim, o sentido (CORACINI, 1995). Esta concepção não leva em consideração os aspectos sócio-históricos, de modo que o texto ainda permanece como elemento fundamental da leitura, ou seja, como detentor das leituras por ele autorizadas.

A quarta concepção de leitura defende que, no processo discursivo no qual se dá a leitura, estão inseridos sujeitos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos que lidam com o texto, cuja função essencial é provocar efeitos de sentidos no leitor. Deste modo, não é o texto que determina as leituras, como foi defendido pelas abordagens ascendente e interacionista, nem o leitor onipotente da visão descendente, mas sim o leitor considerado sujeito “participante de uma determinada formação

discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso.” (CORACINI, 1995, p.17-18).

As quatro vertentes apontadas acima podem ser relacionadas aos modelos de interpretação propostos por Dascal (2006). A concepção *top-down*, segundo a qual o significado depende do leitor e de suas hipóteses coincide com o *modelo hermenêutico* em que o “intérprete confere significado ao sinal” (Id. *ibid.*, p.217) e ocorre um processo de construção no qual o intérprete não está preso ao processo interpretativo e tem liberdade para criar sua leitura.

A vertente *bottom-up* defende a decodificação do significado que está no texto e a *interacionista* acredita na interação entre autor e leitor via texto, dando autoridade ao texto. Ambas se relacionam com o *modelo criptográfico* que das partes para o todo busca o significado que está no texto. Deste modo a atividade é de descoberta do significado que “é um conjunto de dados a ser inferido a partir de outros dados.” (Id. *ibid.*, p.217).

A última vertente comentada – *sócio-interacionista* – vê o leitor como um sujeito sócio-historicamente determinado e, como o *modelo hermenêutico*, enfatiza a “contribuição do intérprete no processo.” (Id. *ibid.*, p.218).

De acordo com Dascal (2006), tanto o *modelo criptográfico* quanto o *hermenêutico* “negligenciam ou minimizam o papel do produtor do signo.” (Id. *ibid.*, p.219). A partir disso, outros três modelos são trabalhados:

a) *modelo pragmático* – “o significado comunicativo não é nem um dado independente, nem uma construção do intérprete. Ele é produzido por um agente, o produtor do signo.” (Id. *ibid.*, p.220). Tem-se aqui a valorização da intenção do falante/autor, visto que o ouvinte/leitor deverá buscar o “significado do falante”.

b) *modelo superpragmático* – “o intérprete consegue, de alguma maneira, captar o significado do falante diretamente com base na informação contextual, sem ter de tomar em consideração o significado semântico da elocução.” (Id. *ibid.*, p.221).

c) *modelo de estrutura profunda* – “o significado é visto como produto de uma interação de forças subjacentes que determinam a atividade humana” (Id. *ibid.*, p.230), assim os significados não são subjetivos e necessitam de uma interpretação mais abrangente.

Dascal se vale da imagem de um *iceberg* para agrupar estes cinco modelos, afirmando assim sua crença na complementaridade dos modelos, cada qual com seus aspectos positivos.

Com vistas a realizar a análise do trabalho com a competência de leitura efetuado no LDP-PR, optamos pelo agrupamento apresentado por Dascal (2006) como base, tendo em vista as considerações acerca da leitura efetuadas na apresentação do LDP-PR e as instruções das DCEs.

Na justificativa dada pelos autores do LDP-PR, ao seu público-alvo (aluno), sobre o trabalho com a leitura de textos de diferentes gêneros textuais/discursivos, encontra-se relação com os modelos pragmático (o que o autor quis dizer), hermenêutico (o que o texto diz ao leitor) e criptográfico (a interação do leitor com o texto):

A leitura desses textos irá ajudá-lo, gradativamente, a ampliar seus horizontes, fazendo-o perceber as várias nuances no trato com as palavras, sempre envolto em intenções. É importante acrescentar, ainda, que as práticas de leitura devem lhe proporcionar tanto a construção do sentido do texto quanto a percepção das relações de poder inerentes a ele. A leitura, nessa perspectiva, não pode estar dissociada da vida. Nesse sentido, não é possível restringir a leitura ao que o autor quis dizer, mas aprimorar a reflexão: o importante é o que o texto diz a você, leitor, pois é a sua interação com o texto que vai atribuir sentidos à leitura. (LÍNGUA, 2006, p. 13).

Nos encaminhamentos metodológicos propostos pelas DCEs, é possível relacionar os modelos superpragmático e de estrutura profunda com a concepção de leitura assumida:

[...] como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo de leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural. [...] Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. (SEED, 2008, p. 71).

5.1.1 A leitura no LDP-PR

Como revelado no Quadro 6 - Distribuição dos textos e das atividades conforme as práticas (p. 108), a leitura é a habilidade mais trabalhada neste LD, com 264

(duzentas e sessenta e quatro) propostas, entre textos e atividades. Frente aos dados levantados, verificamos que o trabalho com leitura se mantém nas dezesseis unidades, destacando-se, no cômputo individual de cada capítulo sobre as habilidades trabalhadas, nos capítulos sete¹³⁰ e dezesseis¹³¹, em que corresponde a 89% (oitenta e nove por cento) e a 90% (noventa por cento), respectivamente, das atividades e textos sugeridos. A partir da análise do trabalho com a leitura efetuado nestes dois capítulos, procuramos mostrar o que ocorre na totalidade do LD, haja vista que todos os capítulos passaram pelo mesmo roteiro de observação¹³².

O sétimo capítulo¹³³, ao longo das doze páginas que o constituem, apresenta oito gêneros textuais, são eles: romance, haicai, poema, texto sociológico, mapa, texto expositivo, poema em prosa e indefinido¹³⁴. Sendo estes gêneros explorados por meio de vinte e quatro exemplares¹³⁵. De acordo com o Manual (2006), este capítulo pretende iniciar uma discussão sobre a modernidade e propor aos alunos um método de leitura. Neste capítulo¹³⁶ ocorre, como nos demais, o trabalho com a intertextualidade aliada à temática da unidade, porém, de modo diferenciado, sendo marcadamente dirigido pela perspectiva subjetiva do autor que emprega, nas explicações textuais, a sua experiência como leitor.

Para dar início ao trabalho de intertextualidade, este Folhas apresenta sete questões, sendo três acerca do tema modernidade e quatro, devido a seu caráter inusitado, provocativas¹³⁷. Salienta-se que estas questões são propulsoras do encadeamento intertextual que regerá esta unidade.

¹³⁰ Ver Anexo 5.

¹³¹ Ver Anexo 6.

¹³² O roteiro de observação dos 16 capítulos possui a seguinte composição: apresentação da autoria, levantamento dos gêneros e número de exemplares empregados, apresentação da estrutura do capítulo, detalhamento das atividades desenvolvidas com cada prática discursiva, verificação da intertextualidade e agrupamento dos gêneros conforme tipologia e prática discursiva.

¹³³ LINS, Antônio Eduardo Leitão Navarro. Sobre a modernidade ou como ler um livro. LÍNGUA Portuguesa e Literatura/vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 88-99.

¹³⁴ Ao empregarmos a nomenclatura *gênero indefinido* ao longo das análises dos capítulos estaremos nos referindo à ausência de definição gerada pelo próprio LD, seja pela fragmentação associada à falta de referência bibliográfica, seja pela indicação parcial da tríade composicional do gênero: tema, estilo e estrutura.

¹³⁵ Os gêneros da esfera literária são apresentados, em sua maioria, a partir de fragmentos.

¹³⁶ Este capítulo foi divulgado, anteriormente, como um Folhas. Disponível em: <<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/projetofolhas/linguaportuguesa.doc>>. Acesso em: 14 jan.2012.

¹³⁷ Na 2ª. edição do LDP-PR, as questões “Você é cachorro?” e “Quantas vezes por dia você late?” são excluídas. (LÍNGUA, 2008, p. 89).

Você já ouviu a palavra MODERNIDADE?
 Tem noção do que ela significa? Sabe como a
 MODERNIDADE pode influenciar você? Você
 é cachorro? Quantas vezes por dia você late?
 Você usa óculos? Quais são os seus óculos?

Figura 1 – Questões mobilizadoras – Sétimo capítulo
 Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 89)

Ao objetivar o trabalho com o tema modernidade associado à leitura e à literatura, o autor efetuou seleção textual variada e buscou trabalhar com escrita (89%), leitura (3,7%) e oralidade (7,3%) por meio de quatro blocos de atividades¹³⁸:

1. sobre a questão da leitura envolvendo a superficialidade e a profundidade que pode ser alcançada pelo leitor (p.90 a 93):

Neste Folhas, você encontrará oportunidade de pensar um pouco sobre sua própria vida, seus desejos, seu modo de ver o mundo e as coisas do mundo, sua sensibilidade e sua autonomia de pensamento. Tudo isso sobre o que você pensará é altamente influenciado pelo modo de ser e agir humanos sobre a Terra. Eu vou chamar este modo de ser e de agir humanos, tal qual ele acontece hoje, de MODERNIDADE. [...]

Antes de mergulhar no lago-livro, eu sempre me deparo com a sua superfície. A superfície, neste caso, é a história contada, a estrutura básica do enredo. Assim, a superfície de “Quincas Borba”, de Machado de Assis, é a história do amor não correspondido de Rubião por Sophia, mulher de seu amigo Cristiano Palha. Já o livro “A Cidade e as Serras”, do português Eça de Queiroz, tem como superfície a transformação do cidadão Jacinto, infeliz, entediado e franzino, num camponês feliz e saudável. Essa transformação se realiza quando ele se muda da cidade (Paris) para o campo (Tormes, povoado das serras de Portugal). Olhando a superfície desse livro, eu posso até afirmar que o personagem faz o caminho inverso daquele proposto pela MODERNIDADE: ele saiu da [...]

¹³⁸ No decorrer do capítulo, em meio às explicações textuais, o aluno é motivado a se envolver com a temática e com os textos sugeridos por meio de comentários explicativos (sobre o processo de leitura e os textos apresentados), questionadores (sobre a opinião e as vivências do aluno) e injuntivos (“Repare na seguinte passagem do livro [...]”, “Agora leia os dois textos a seguir [...]”).

Na superfície do lago-livro de Eça está a MODERNIDADE mesma, explícita, questionada, demonstrada em algumas de suas contradições. Mas estamos ainda na superfície do lago. E um bom leitor não se contenta com olhar o lago de fora. Ele tem necessidade de mergulhar no lago para sondar suas profundezas.

Quem mergulha num lago pode estar mergulhando por puro prazer ou por ofício de procurar algo que, se sabe, pode estar oculto sob a água. Eu, mergulhando, sinto prazer nos dois casos. Eu fiz um mergulho no lago-livro de Eça procurando ali traços de MODERNIDADE. E [...]

Também o velho Machado, de Quincas Borba, oculta um traço de MODERNIDADE sob a superfície do seu lago. Trata-se da passagem em que Rubião imagina as solenidades de seu casamento: [...]

Figura 2 – Explicações textuais sobre leitura – Sétimo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 90-93)

Associamos as atividades, explicações e textos sugeridos (fragmento de romance de Machado de Assis, fragmento de romance de Eça de Queiroz e poema de Manuel Bandeira) para leitura à metáfora de um *iceberg* (DASCAL, 2006) em que são associados os cinco modelos de leitura;

2. sobre a relação entre o desenvolvimento da escrita e da leitura associado à questão da evolução, ou seja, ao tema central do capítulo: modernidade (p.93 a 95):

A MODERNIDADE mesmo, ninguém sabe ao certo quando começou. Nem ninguém sabe como terminará, embora, olhando-se para os rastros de destruição que ela vai deixando, possa-se fazer uma previsão não muito otimista. Ela é um impulso ativo para a transformação geral e mudança, que vem desde o tempo dos descobrimentos, passando pelas revoluções que destronaram as realezas, também pelas revoluções industriais e tecnológicas, pela urbanização das cidades, chegando [...]

aos dias de hoje em que, ao ter ao pé de si todo o Planeta Terra, mapeado, rastreado, o homem volta-se para o espaço. Camões, um poeta de Portugal, lá pelos idos de 1500, já apontava essa tendência de mudança: [...]

Voltemos, ainda, ao livro de Eça de Queiroz, antes de terminar esta aula. Observe o seguinte fragmento em que o narrador mostra as idéias de Jacinto, antes de mudar-se para Tormes:

[...]

Este processo de mudança que chamamos MODERNIDADE foi movido pelos mais diversos motivos e desejos humanos, um deles é a esperança utópica de melhorar a própria espécie. A palavra MODERNIDADE está umbilicalmente ligada a outras duas palavras: civilização e progresso. Progresso, por sua vez, pressupõe evolução, melhoria.

Figura 3 – Explicações textuais sobre modernidade – Sétimo capítulo

Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 94-96)

O trabalho de intertextualidade é uma característica positiva marcante do LDP-PR, entretanto, seu desenvolvimento nesta etapa é desvalorizado pela exploração superficial dos textos (poema de Camões e fragmento de romance de Eça de Queiroz) a qual gera uma leitura dirigida, eleita pelo autor deste capítulo. Constatamos aqui um trabalho bastante preocupado com o leitor, desta forma podemos afirmar que o modelo hermenêutico é a tônica destas atividades;

3. sobre benefícios e prejuízos gerados pela modernidade (p.96 a 97):

Compare o Mapa Mundi consultado com os dois mapas mostrados a seguir. Converse com seus amigos sobre as diferenças entre eles. Quais transformações humanas estão por trás das diferenças entre os mapas? Quais as coisas boas que você percebe atrás dessas transformações? Quem se beneficiou delas? Quem saiu prejudicado?

Figura 4 – Atividades – Sétimo capítulo

Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 97)

Nesta etapa é trabalhado um gênero que se vale da linguagem não-verbal (no caso, mapa) e, de acordo com a DCEs, a leitura de textos não-verbais exige do “aluno-leitor colaborações diferentes daquelas necessárias aos textos verbais [...] deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos.” (SEED, 2008, p. 73). Verificamos, pelos encaminhamentos, a presença dos modelos hermenêutico (“Quais as coisas boas que você percebe [...]”), criptográfico (das partes para o todo: “Repare na distribuição dos continentes [...] Quais transformações estão por trás das diferenças [...]”) e de estrutura profunda, pois, indo além dos dados presentes nos mapas e nas leituras precedentes ao longo do capítulo, o leitor consegue relacionar a modernidade e seus efeitos;

4. para conclusão da unidade (p. 98), é proposta a atividade que envolve leitura (de um texto do gênero poesia em prosa e de um texto do gênero texto

sociológico), escrita (de um texto reflexivo sobre o tema “modificações trazidas pela modernidade) e oralidade (pela sugestão de conversa entre os alunos sobre as leituras efetuadas):

Esses dois textos fazem referência a que modificações trazidas pela MODERNIDADE? Faça um texto refletindo sobre esta questão. Mostre-o ao seu professor e converse com seus amigos sobre as idéias que você teve a partir das leituras.

Figura 5 – Atividade final – Sétimo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 98)

Especificamente sobre a leitura, pelo encaminhamento pontual, podemos afirmar que, para o LDP-PR, o aluno já é considerado um leitor apto a desenvolver os cinco modelos de leitura agrupados por Dascal na metáfora de um *iceberg* (2006). Entretanto, a leitura de novos gêneros (poesia em prosa e texto sociológico) não pode, necessariamente, ser realizada como a leitura efetuada com os gêneros anteriores (romance, poema e mapa) trabalhados de forma intertextual com o objetivo de manter o foco temático. As DCEs também alertam para este cuidado com leituras diferenciadas:

No que concerne ao trabalho com diferentes gêneros, Silva (2005, p. 66)¹³⁹ assinala que a escola deve se apresentar “como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos.” Dito isso, é essencial considerar o contexto de produção e circulação do texto para planejar as atividades de leitura. (SEED, 2008, p. 73).

Ainda em relação às atividades com os mapas e a produção textual, é recomendado que os professores apliquem o método de leitura exposto no capítulo e ampliem o trabalho de intertextualidade por meio da leitura de outras obras disponíveis na biblioteca escolar (MANUAL, 2006). Assim como é recomendada a exploração dos textos poéticos presentes no capítulo por meio de leitura e oralidade com o intento de diferenciar o texto em prosa do texto em verso e explorar os níveis do texto (formal, semântico e fônico). Por estas orientações breves, verificamos que caberá ao professor definir o melhor encaminhamento ao capítulo de acordo com sua realidade escolar e concluímos que o destinatário do Manual é considerado autônomo e preparado para dar conta de preencher as lacunas do capítulo.

Quanto ao emprego do gênero haicai de modo isolado, não trabalhado e sem qualquer relação com a temática do capítulo, verificamos que ocorre nove vezes (nas

¹³⁹ SILVA, E.T. *Conferências sobre leitura* – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

páginas: 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97 e 98). Como afirmamos anteriormente e em virtude da comparação entre o capítulo publicado e sua versão anterior (em formato Folhas), na qual não há a presença de haicais, acreditamos que este emprego ocorra como estratégia estilística¹⁴⁰ para manter a padronização dos capítulos.

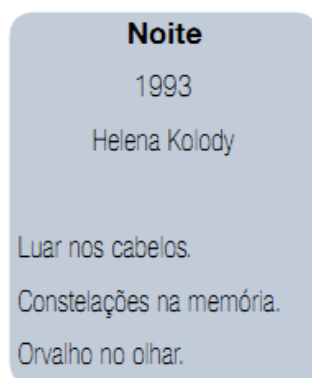


Figura 6 – Exemplo de haikai – Sétimo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 97)

O último capítulo do LDP-PR¹⁴¹ também se destaca pelo trabalho com leitura (90%), frente às atividades e/ou textos destinados à escrita (5%) e à oralidade (5%). Nas doze páginas que o constituem, o décimo sexto capítulo¹⁴² apresenta nove gêneros textuais: haikai, e-mail, texto explicativo, pintura em tela, quadro, poema em prosa, romance, artigo legislativo e texto expositivo. Sendo estes gêneros explorados por meio de dezoito exemplares.

Neste capítulo ocorre, como nos demais, o trabalho com a intertextualidade aliada ao tema da unidade: pontuação, especificamente sobre a vírgula. Para tanto foi realizada seleção textual diversificada e houve um trabalho focado na aplicação da teoria a exercícios que, apesar de se valerem de textos ou de fragmentos textuais, são prescritivos e não geram a internalização das regras como defendido na conclusão do capítulo¹⁴³.

Centralizando nossa análise nas atividades e textos sugeridos para o trabalho com a habilidade de leitura neste capítulo, verificamos que, em virtude do seu caráter teórico, há uma exploração bastante tradicional do conteúdo gramatical “pontuação”,

¹⁴⁰ A mesma situação ocorre no décimo sexto capítulo. O emprego de haikai de modo isolado, não trabalhado e sem qualquer relação com a temática do capítulo ocorre quatro vezes (nas páginas: 191, 193, 195 e 196). Também em sua versão anterior não há a presença destes haicais. Dado que nos permite supor que seja uma estratégia estilística do LD.

¹⁴¹ PAUL, Maria de Fátima Navarro Lins. Vírgulas e significado. LÍNGUA Portuguesa e Literatura/vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 190-201.

¹⁴² Este capítulo foi divulgado, anteriormente, como um Folhas. Disponível em: <<http://www8.pr.gov.br/portals/porta1/projetofolhas/linguaportuguesa.doc>>. Acesso em: 14 jan.2012.

¹⁴³ Ver Figura 12.

desta forma, a utilização de quatro exemplares do gênero texto expositivo, um texto explicativo, um e-mail, dois textos literários, duas pinturas em tela e um artigo legislativo empregados como explicação do tema ou exemplificação deste, faz com que o trabalho com a leitura ocorra de maneira superficial, servindo apenas de pretexto para o ensino gramatical:

Veja o exemplo destas frases:

1. Só ele chorou.
2. Só, ele chorou.
 - Qual a diferença de significado entre elas? O que determina esta diferença?
 - E nos exemplos a seguir, qual o significado de cada frase?
3. Maria, nossa aluna foi aprovada nos exames.
4. Maria, nossa aluna, foi aprovada nos exames.

Vamos analisar outros exemplos concretos: qual o papel da vírgula nas frases abaixo? Que tipo de relação ela define entre as palavras, frases ou números?

5. O professor chegou à sala, pediu silêncio, aguardou alguns minutos e começou a aula.
6. Precisa-se de pedreiros, serventes, mestre-de-obras.
7. Acordei, tomei meu banho, comi algo e saí para o trabalho.
8. R\$ 2321,30
9. 4,06

Figura 7 – Atividades – Décimo sexto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 194)

Portanto, a transposição didática destes gêneros e o desenvolvimento didático revelam, como comentado anteriormente, a incipiência das discussões acerca das práticas de ensino e a não assimilação dos pressupostos teóricos orientadores¹⁴⁴ deste LD. Segundo as DCEs:

Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Daí a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa. (SEED, 2008, p. 78).

Assim, de modo a instigar o aluno a observar e a refletir sobre os usos da língua, estes devem ser considerados de acordo com o gênero, com o contexto de uso e da situação de interação, tendo em vista que “compreender os recursos que o texto usa e o

¹⁴⁴ Apresentados no capítulo 4.

sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem.”(SEED, 2008, p.78).

Por mais que o capítulo siga a estrutura do LDP-PR, utilizando, na primeira página, uma imagem atrativa e apresentando, na segunda página, o título, a autoria e os ícones indicadores do enfoque em leitura, escrita e oralidade, bem como a pergunta-problema que visa cativar o aluno-leitor em relação ao tema da unidade, avaliamos este Folhas como exponencialmente tradicional em comparação com os quinze que lhe antecedem.

Apesar das sugestões de pesquisa (p.192 e 193), do trabalho de interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática (p.195 e 196), da exposição interativa ao longo do capítulo e da recomendação de comparar gramáticas e diferentes elaborações de regras (MANUAL, 2006), o apego à gramática normativa impera aliado ao ensino tradicional.

Mesmo a seleção de textos com o objetivo de aplicar a teoria exposta e pesquisada (como a proposta de análise da pontuação e do seu efeito de sentido em dois fragmentos textuais: de um poema em prosa¹⁴⁵ e de um romance), nada mais é que usar o texto como pretexto, ao invés de explorar os gêneros, suas condições de produção e de circulação, seus temas, composições e estilos, aí cabendo a exploração da linguagem, da possibilidade de burlar estilisticamente a regra. Caberá ao professor (conforme o Manual) recomendar a leitura dos livros e a busca por outros textos que rompam com as regras de pontuação. E, pela ausência de orientação no Manual (2006), constatamos que será do professor a incumbência de realizar a exploração da linguagem comentada acima, se estiver preparado para isso.

Vamos à pesquisa: consultem Gramáticas (ou livros didáticos, que se baseiam, normalmente, nas gramáticas normativas) e verifique o que o autor fala a respeito da pontuação. Na sequência, comparem o que diferentes autores dizem a este respeito.

Figura 8 – Sugestão de pesquisa – Décimo sexto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 192)

¹⁴⁵ A obra “Galáxias” de Haroldo de Campos é de difícil classificação, já foi classificada como “proesia” (Caetano Veloso) e como “audiovideotexto, videotextogame” pelo próprio autor. Visando uma classificação mais abrangente e já em uso, empregamos a expressão “poema em prosa” que se refere à função poética em forma de prosa.

A história da vírgula na Matemática é interessante.

Vejamos: como nosso sistema de numeração é posicional e com base 10, podemos representar as frações, na notação decimal, como número decimal.

[...]

A vírgula funciona, aí, como marca de coordenação assindética aditiva (que era o caso dos exemplos 8 e 9, lembra?). Como no registro de R\$ 34,50 (trinta e quatro reais e cinquenta centavos). Aqui, é importante saber o que significa esta **coordenação assindética aditiva**:

[...]

Figura 9 – Interdisciplinaridade – Décimo sexto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 195)

Análise a pontuação e o efeito de sentido que ela tem nos fragmentos abaixo. O primeiro é do poeta e escritor brasileiro Haroldo de Campos, em sua obra *Galáxias*. O segundo é do romance *Ensaio sobre a Cegueira*, do escritor português José Saramago, ganhador do prêmio Nobel de Literatura de 1998.

Figura 10 – Atividades com textos literários – Décimo sexto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 196)

O que se tem, mesmo na exploração de texto não verbal, é o recorte do gênero objetivando apenas o tema da unidade.

Precisamos recorrer ao conhecimento que já temos ou à nossa intuição das estruturas da língua, ou seja, aquilo que sabemos intuitivamente sobre o funcionamento da língua. É um exercício que nos desafia, pois estamos lidando com textos que transgridem as estruturas “normatizadas” ou ditadas pela gramática e fogem ao senso comum, isto é, fogem daquela linguagem que estamos acostumados a ler e que julgamos “correta” ou “normal”. Vale a pena tentar!

Comente as diferenças entre as duas pinturas e o sentido de cada uma delas, observando como elas podem estar relacionadas com a realidade.

Figura 11 – Atividades com textos não verbais – Décimo sexto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 197-198)

No caso da apresentação e dos comentários acerca de duas pinturas em tela (p.197 e 198), uma cubista e outra renascentista, o recorte feito comenta sobre o conhecimento intuitivo do funcionamento da língua e sobre a possibilidade de transgressão das normas em textos literários e em outras áreas, como na pintura, em outras palavras, o gênero é empregado para ilustrar a explicação. O mesmo encaminhamento é feito com o exemplar de artigo legislativo.

Este capítulo conclui seu posicionamento acerca do emprego da vírgula e alerta para a necessidade de um ensino mais abrangente, que englobe leitura e produção de gêneros textuais variados e a partir dos quais as regras possam ser internalizadas.

Depois, precisamos ter consciência de que aprendemos a escrever, escrevendo. E lendo. Não nos basta, para aprendermos o uso eficiente da vírgula – e de toda a pontuação – nem decorar regras, nem alegar que usamos o bom senso, porque este, sozinho, não dá conta do problema. É importante conhecer alguma coisa das regras e construir uma atitude de bom senso. Mas é fundamental que aprendamos a estar atentos à pontuação, nos jornais e revistas que lemos, nos textos que escrevemos. A reflexão é um ótimo exercício. Além disso, “muita leitura em voz alta, se você não domina a pontuação, procurando a consciência das entonações requeridas e o estabelecimento das relações entre os diferentes segmentos marcados pela pontuação.” (Faraço e Mandryk, 1994)

Figura 12 – Conclusão – Décimo sexto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 199)

Apesar desta conclusão, na sequência do capítulo, são oferecidos sete exercícios que envolvem fragmentos textuais retirados de revistas, parágrafos sem fonte, frases soltas, um fragmento de texto bíblico, ou seja, o capítulo culmina na aplicação das regras de pontuação a fragmentos textuais, servindo estes de pretextos para avaliação discente.

1. Coloque as vírgulas no seguinte texto, da Revista Época:

Arqueologia

Um Homem de 700 anos

Na semana passada duas múmias foram encontradas em ótimo estado de conservação na província de Islay no Peru. Uma é de um homem de 35 anos e a outra de um menino. Elas estavam enterradas havia cerca de 700 anos mas ainda conservam cabelos e órgãos internos.

2. Observe, agora, este parágrafo:

Ontem pela manhã, um grupo de pessoas encontrou-se na rua XV de Novembro, em Curitiba. O grupo era constituído por adolescentes e crianças. O grupo se encaminhava para uma apresentação de ginástica ao ar livre, mas foi surpreendido por uma chuva repentina.

Compare este parágrafo com aquele que você pontuou e formule a regra para a utilização das vírgulas.

[...]

3. Construa a regra para a utilização da vírgula, a partir da leitura e observação das seguintes frases:

a. Corra, José.

José, venha até aqui!

b. Vilma, esposa de Fred, usava o cabelo preso.

Na praça, ele encontrou Maria, dona do cachorro.

[...]

Figura 13 – Atividades finais – Décimo sexto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 199-200)

Como constatamos, neste capítulo, a leitura serviu para a exposição do conteúdo gramatical, diferentemente do que propõem as DCEs sobre a relação entre a análise linguística e as práticas discursivas ao afirmarem que:

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis na língua), e os elementos extraverbaux (as condições e situação de produção) atuam na construção do sentido do texto. [...] A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe *o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista seu interlocutor*. Sob essa ótica, *o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser objeto de ensino*. (SEED, 2008, p. 60-61, grifos nossos).

5.2 A ESCRITA

O trabalho com a escrita é justificado pelos autores do LDP-PR por ser o apoderamento dessa forma de expressão da linguagem “direito de todos e dever da escola” (LÍNGUA, 2006, p. 13), assim, de acordo com os textos de apresentação, neste LD, são apresentadas instâncias que requerem o uso da escrita com maior ou menor formalidade e possibilitadas experiências com a escrita de diferentes gêneros discursivos. Também as DCEs defendem que a “produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade.” (SEED, 2008, p. 56).

Do tempo da composição, passando pelas aulas de redação até chegarmos à produção de textos por meio da interação verbal e do uso de gêneros, são vários os decretos, orientações oficiais e adaptações dos docentes à realidade escolar e às cobranças sociais quanto ao domínio da escrita por parte dos discentes (BUNZEN JÚNIOR, 2007; VAL, 2008). Como vimos no capítulo 2, estas mudanças são reveladas na composição do LD-LP quando da inclusão do ensino de redação/produção textual como objeto de ensino.

Especialmente com a divulgação dos PCNs de Língua Portuguesa pelo MEC, muitas discussões sobre o ensino de língua materna são geradas em diversos segmentos, tanto em escolas públicas quanto privadas, entre professores e na comunidade acadêmica. Tendo como objetivo parametrizar o ensino em território nacional, este documento vem sendo objeto de reflexão de especialistas e objeto de pesquisa em muitos trabalhos acadêmicos.

De acordo com Koch (2007, s/p., grifos da autora):

A postulação básica do documento é o ensino centrado no **texto**, quer em termos de leitura, quer em termos de produção [...] Quanto à produção do sentido, defendem, ainda, os PCNs que o trabalho de análise epilinguística é importante por possibilitar a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e **sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições**, propiciando, também, **a construção de um repertório de recursos linguísticos** a ser utilizado quando da produção textual.

Considerando a concepção¹⁴⁶ que toma a língua como forma (“lugar”) de ação ou interação (KOCH, 2000a) neste jogo que é a interlocução (GERALDI, 1997) e para a qual corresponde “a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação” (KOCH, 2002, p. 15, grifos da autora), é preciso que aquele que produz textos domine estratégias de organização da informação e de estruturação textual, também é necessário que saiba que a continuidade textual depende do equilíbrio variável entre a retroação e a progressão do texto (KOCH, 2007). Também o contexto – que engloba o co-texto, a situação interativa imediata, a situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores - é fundamental para a construção da coerência textual (KOCH, 2002).

Os conhecimentos mobilizados na produção textual, apontados por Koch (2002), bem como as assertivas de Geraldi (2000), que implicam no produtor do texto assumir-se como locutor, tendo o que dizer, para quem dizer, razão para dizer e como dizer, são considerados nos encaminhamentos metodológicos para a prática de escrita propostos pelas DCEs¹⁴⁷:

Na prática da escrita, há três etapas interdependentes e intercomplementares [...] que podem ser ampliadas e adequadas de acordo com o contexto:

- inicialmente, esta prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o

¹⁴⁶ Concepção sociointeracionista de linguagem apresentada no Capítulo 4.

¹⁴⁷ As sugestões de Antunes (2008) foram adaptadas às propostas da DCEs.

interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);

- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação. (SEED, 2008, p. 69-70).

5.2.1 A escrita no LDP-PR

Em nosso levantamento¹⁴⁸ das 53 proposições de textos e atividades relacionadas à produção escrita, seja produção completa ou continuidade do texto dado a ler, verificamos que os gêneros explorados pertencentes aos domínios escolar e literário se destacam.

O domínio escolar é representado pela produção de textos de gênero indefinido¹⁴⁹ que podem ser relacionados à redação escolar e por textos dos gêneros história, resposta, verbete, gráfico, infográfico, projeto de pesquisa, quadro e parecer, perfazendo assim 45,28% (quarenta e cinco vírgula vinte e oito por cento) das propostas de produção textual conforme se pode visualizar no Gráfico 2.

O domínio literário/artístico representa 18,86% (dezoito vírgula oitenta e seis por cento) das atividades de produção textual oferecidas pelo LDP-PR por meio dos gêneros: poema, conto de fadas, provérbio, conto, crônica e tratado. E, de acordo com o Gráfico 2, também os domínios publicitário (9,43%) com os gêneros anúncio, slogan, cartaz e propaganda; jurídico (7,55%) por meio de petição, retrato falado e contrato; jornalístico (7,55%) com os gêneros entrevista, tira e texto de opinião; acadêmico (5,66%) – gênero máxima -; religioso (1,89%) – gênero reza -; policial (1,89%) – gênero B.O. - e institucional (1,89%) com o gênero abaixo-assinado são abordados nas produções textuais.

¹⁴⁸ De acordo com o Quadro 6 (p. 108).

¹⁴⁹ Nomeado desta forma conforme explicação em nota de rodapé nº134 à página 112.

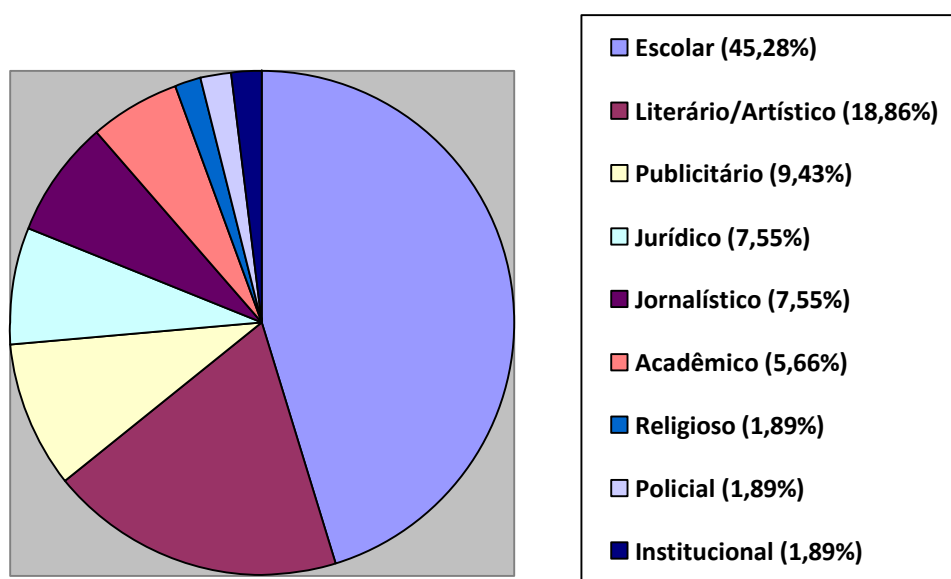


Gráfico 2 – Gêneros e produção escrita no LDP-PR
Fonte: Dados da pesquisa

A predominância dos domínios escolar e literário é esperada, haja vista a tradição desta produção nos LDs-LP (comentada no capítulo 2) e o fato de que são realizados na esfera escolar. Relacionando as atividades de produção escrita propostas pelo LDP-PR com as três maneiras de abordar o ensino da escrita elencadas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 76-79), salvaguardando o fato de serem formas mistas, com tendências predominantes ao invés de formas puras, verificamos que:

- a) no caso dos gêneros escolares, especialmente a redação escolar, a história e a resposta, são *autênticos produtos culturais da escola*;
- b) no caso dos outros gêneros escolares, como o quadro, o verbete, o gráfico, etc., *a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática da linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros*;
- c) no caso dos gêneros literários/artísticos, como crônica, conto e outros, pela entrada destes gêneros na escola via LD-LP sem a reflexão sobre as situações de produção e de circulação, gera a impressão de que há *continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola*.

Esta produção textual predominante de gêneros escolares pelo LDP-PR também pode ser vinculada à visão discente quanto à finalidade do Ensino Médio: preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Todavia, conforme as indicações de Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com gêneros na escola visa ao domínio destes e ao desenvolvimento de capacidades que os ultrapassem, de modo a serem aplicadas a outros gêneros. Para tanto é fundamental que o gênero sofra uma transformação ao sair de seu lugar social prototípico e adentrar a escola,

[...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

De acordo com o Quadro 6 - Distribuição dos textos e das atividades conforme as práticas (p. 108), a escrita é a segunda habilidade mais trabalhada neste LD, com 53 (cinquenta e três) propostas. Este número corresponde a 15,14% (quinze vírgula quatorze por cento) do total de textos e ações sugeridos pelo LDP-PR. Frente aos dados levantados, verificamos que o trabalho com escrita não é proposto apenas no terceiro capítulo e que, nos outros capítulos, conforme cálculo individual do percentual das habilidades trabalhadas, mantém-se esta percentagem discreta entre 5% e 20%. Entretanto, nos capítulos onze¹⁵⁰ e doze¹⁵¹, há certa amplitude neste trabalho, correspondendo a 26% (vinte e seis por cento) no 11º capítulo e a 27% (vinte e sete por cento) no 12º.

O décimo primeiro capítulo¹⁵² apresenta nove gêneros textuais: poema, tira, haicai, tratado, obra de divulgação científica, texto filosófico, reportagem, indefinido e texto expositivo; explorados por meio de dezesseis exemplares.

O trabalho¹⁵³ com leitura (74%) e escrita (26%) ocorre pelo viés da intertextualidade aliada à temática da unidade: chatice. A partir de seleção textual variada houve um trabalho focado na produção escrita através de seis atividades restritas à sala de aula.

A apresentação de uma adaptação da obra “Tratado geral dos chatos” (p.138 a 140)¹⁵⁴ acrescida de uma imagem de quebra-cabeça (p.138), de uma ilustração sobre a

¹⁵⁰ Ver Anexo 7.

¹⁵¹ Ver Anexo 8.

¹⁵² PERES, Suely Marcolino. *Você é um chato? LÍNGUA Portuguesa e Literatura/vários autores*. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 136-147.

¹⁵³ Apesar do ícone indicativo do trabalho com oralidade (p.137), não há, ao longo do capítulo, qualquer atividade ou recomendação concernente a esta prática.

¹⁵⁴ O gênero tratado é “[...] um texto expositivo-argumentativo formal que expõe de forma didática um ou vários assuntos a respeito de uma ciência, arte, etc.”(COSTA, 2009, p. 194).

peça “Hamlet” (p.139), de uma sugestão de leitura da obra¹⁵⁵ “Hamlet: o príncipe da Dinamarca” (p. 139) e de uma ilustração de árvore genealógica (p.139) servem para *ampliar as leituras sobre a temática proposta* e o final inconcluso desta adaptação possibilita a sugestão da primeira produção textual (p. 140).

- Uma lista de chatos nunca está completa. Defina os chatos dos três tipos acima e acrescente mais dois à lista.

Figura 14 – Primeira produção textual – Décimo primeiro capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 140)

Esta produção não está vinculada a outro gênero típico da esfera pedagógica como resposta, história, etc., mas como a continuidade da classificação empreendida anteriormente, ou seja, como continuidade do tratado. Como não são oferecidas explicações sobre este gênero, a hipótese é de que o aluno, para o LDP-PR, a partir da leitura de uma adaptação do tratado, tenha condições de dar continuidade ao texto em pauta ou que, a partir do enfrentamento, busque compreender o gênero.

A segunda produção textual (p.142) sugerida relaciona o conteúdo “formação de palavras” (exposto nas páginas 140 e 141) com a continuação da adaptação da obra “Tratado geral dos chatos” (p. 141-142). Apenas o tema e a tipologia podem ser apreendidos nesta atividade.

- Defina, agora, os chatos etilometafóricos, os polêmicos e os agonistas, a partir do significado das palavras, como você já fez anteriormente.

Figura 15 – Segunda produção textual – Décimo primeiro capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 142)

De acordo com as recomendações oferecidas ao professor, “as definições são apenas aproximações, o que vale é a brincadeira, com a qual eles estão trabalhando formação de palavras. É este trabalho de aproximação que eles deverão ter para elaborarem sua lista de chatos.”(MANUAL, 2006, p. 25). Desta forma, podemos afirmar que o foco está no conteúdo formação de palavras e que o gênero tratado é empregado apenas como pretexto para o ensino gramatical.

- Narre duas cenas, uma para a Fulana de Tal e outra para o Fulano de Tal.

Figura 16 – Terceira produção textual – Décimo primeiro capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 143)

A terceira produção textual (p.143) é sugerida a partir de explicação textual sobre o tema “classificação dos chatos”. Pautando-nos em Schneuwly e Dolz (2004),

¹⁵⁵ As alusões à literatura universal, de acordo com o Manual (2006), podem ser empregadas como estratégia para levar os alunos à leitura das referidas obras.

Geraldi (2000) e nas DCEs (2008), avaliamos esta proposta como inadequada ao ensino com base em gêneros, dada a indefinição do gênero, tendo apenas o aspecto tipológico (narrar) e o tema (cenar para os personagens definidos) estabelecidos. Como pode o aluno desenvolver a atividade se não tem certo quadro de condições necessárias à produção textual:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2000, p. 160).

A quarta produção textual (p.144) é proposta após a explicação textual que relaciona chatice e amor. Ao professor é recomendado definir, com os alunos, o que é eu-lírico (MANUAL, 2006). Na sequência, é feito o emprego de poema (“Merda e Ouro”, de Paulo Leminski) como pretexto para produção textual. Novamente o gênero é indefinido, ao aluno apenas é indicado o tema e o objetivo: analisar.

Escreva um texto analisando em que grau de (des)chateação se encontra o eu-lírico do poema abaixo, do poeta paranaense Paulo Leminski:

Merda e Ouro

Merda é veneno.
 No entanto, não há nada que seja mais bonito
 Que uma bela cagada
 Cagam ricos, cagam padres,
 Cagam reis e cagam fadas
 Não há merda que se compare
 À bosta da pessoa amada.

Figura 17 – Quarta produção textual – Décimo primeiro capítulo
 Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 144)

Ao final da página 144 é realizada outra explicação textual para introduzir outro recorte da adaptação da obra “Tratado geral dos chatos” (p.145). Como atividade intertextual, este texto é relacionado com o texto filosófico, trazido à leitura de forma fragmentada. Esta intertextualidade culmina na sugestão de quinta produção textual.

- Sim ou não? O amor é uma chateação? Escreva um texto provando seu posicionamento, leve em conta os argumentos filosóficos apresentados.

Figura 18 – Quinta produção textual – Décimo primeiro capítulo
 Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 145)

Mais uma vez o gênero não é definido, apenas o tema e a tipologia (argumentar) o são. Como dito anteriormente, podemos relacionar este gênero com a redação escolar e, frente às recomendações das DCEs¹⁵⁶, as três etapas interdependentes e intercomplementares de planejamento, produção inicial e reescrita do texto ficam restritas à esfera escolar.

Nas páginas 145 e 146, é apresentada uma adaptação do gênero reportagem que, conforme sugestão do LD, pode ser lida em confronto com o texto do gênero obra de divulgação científica apresentado de forma fragmentada e disposto nas páginas 146 e 147. A estes textos, seguem duas questões. A primeira relaciona os dois textos lidos. A segunda solicita a sexta produção textual do capítulo, também de gênero indefinido, esclarecendo apenas o tema e o tipo (argumentativo).

- Os sofrimentos do amor, amar como um louco, amar até a insanidade. O vínculo entre o amor e a loucura teria algum fundamento neurobiológico ou seria apenas um mito?
- Com base nesse texto, argumente de que forma essas informações se articulam com a idéia de amor eterno, cara-metade, homem/mulher da minha vida.

Figura 19 – Sexta produção textual – Décimo primeiro capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 147)

Confrontando estas seis propostas de produção textual com as afirmações dos autores no texto de apresentação do LDP-PR, com as recomendações das DCEs e com os encaminhamentos sugeridos pela Escola de Genebra, defendemos que:

- “a experiência com a escrita de diferentes gêneros textuais” (LÍNGUA, 2006, p.13) se dá de forma quantitativa, e não qualitativa;

- a compreensão do “[...] funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros” (SEED, 2008, p.68) é prejudicada pelas propostas vagas;

- o aprimoramento da competência linguística do aluno está relacionado com o caráter dinâmico dos gêneros discursivos, de modo que “o trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido” (SEED, 2008, p. 53). Assim, podemos afirmar que este aprimoramento depende de uma estratégia de ensino que envolva as especificidades das práticas de linguagem e as capacidades de linguagem dos alunos requeridas na produção textual (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), todavia, pelas seis atividades de escrita sugeridas neste capítulo, torna-se reduzido o trabalho de reflexão linguística sobre o gênero tratado

¹⁵⁶ Apresentadas na p. 123.

(solicitado nas duas primeiras produções) e sobre os gêneros escolares requeridos nas outras quatro produções.

No décimo segundo capítulo¹⁵⁷ também se destaca, conforme o Quadro 6, o trabalho com escrita a partir de seis propostas (27%). No cômputo individual das atividades realizadas no capítulo, a leitura é trabalhada por meio de 13 propostas/textos (59%) e a oralidade, por apenas três propostas de atividades (14%).

Este capítulo é composto a partir de dezesseis textos representativos de nove gêneros: tira, haicai, texto explicativo, texto humorístico, resposta, verbete, provérbio, máxima e texto expositivo.

Neste capítulo também ocorre o trabalho com a intertextualidade aliada à temática da unidade: linguagem científica e linguagem cotidiana. Para o desenvolvimento desta temática, foi realizada seleção textual variada e houve um trabalho focado na produção escrita do gênero típico da esfera pedagógica: *resposta*¹⁵⁸.

As seis atividades de produção textual, restritas à sala de aula, estão assim distribuídas e conduzidas no material didático em análise:

- 1ª atividade (p.150) – relacionando uma imagem atrativa, no caso, uma fotografia do Planeta Terra¹⁵⁹(p.148) e a questão mobilizadora “A terra tem solução?” (p.149), espera-se que o aluno a responda¹⁶⁰. A atividade seguinte dá a entender que o aluno tenha respondido a questão;

Como a maioria interpretou o termo “solução”?

Quais foram as respostas mais recorrentes? A que se deve essa recorrência?

Figura 20 – Primeira produção textual – Décimo segundo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 150)

- 2ª atividade (p.150) – mantendo a relação entre a imagem atrativa e a questão mobilizadora e acrescentando a elas uma tira (p.150) e a primeira explicação textual que relaciona o texto lido com o tema do capítulo e retoma sua questão de abertura, e

¹⁵⁷ PAUL, Maria de Fátima Navarro Lins. Linguagem científica e linguagem cotidiana – maneiras de dizer. LÍNGUA Portuguesa e Literatura/vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 148-155.

¹⁵⁸ Segundo Costa (2009, p. 88), *exercício* ou *dever* são termos típicos do discurso escolar e se referem a tarefas ou trabalhos que o professor passa para seus alunos realizarem em sala ou em casa. “Cada exercício vai ter a própria estrutura composicional e o estilo específico, pois pode se tratar de um questionário a responder, de um conjunto de cálculos a realizar, de um conjunto de aplicações gramaticais, etc.” Devido a esta variação composicional e estilística, optamos pela nomenclatura *resposta* ao gênero solicitado neste capítulo.

¹⁵⁹ “A Bolinha Azul” é uma famosa fotografia da Terra tirada em 7 de Dezembro de 1972 pela tripulação da nave espacial Apollo 17 a uma distância de aproximadamente 55.000 quilômetros.

¹⁶⁰ O Manual do Professor comenta sobre as respostas esperadas e sua relação com temas presentes em nosso cotidiano: questões ambientes, violência, guerras, pobreza.

considerando que o aluno tenha respondido à pergunta, é solicitada nova produção textual;



ATIVIDADE

- Explique o desfecho da situação.

Mas... você poderá estar se perguntando: o que isso tudo tem a ver com um texto que deveria ser da disciplina de Língua Portuguesa? Claro que tem! Falar das maneiras de dizer as coisas é falar do uso da língua materna que, em nosso caso, é a Língua Portuguesa.

Assim, voltemos à pergunta inicial: A Terra tem solução?

Figura 21 – Segunda produção textual – Décimo segundo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 150)

- 3ª atividade (p.150) – com sugestão de leitura de texto explicativo (p.150-151), é proposta a produção de uma segunda resposta¹⁶¹ à questão mobilizadora da unidade;



ATIVIDADE

- Escreva uma nova resposta para essa pergunta e compare com as respostas da turma, para ver se há novas recorrências.

Pense numa resposta para essa mesma pergunta, após a leitura do texto transcrito a seguir:

*Na crosta da Terra, além da crosta, existem oceanos, lagos e rios, que, com a água retida em fendas e fissuras do solo e das rochas próximas à superfície, constituem a **hidrosfera**.*

Apesar de ocupar dois terços da superfície terrestre, a hidrosfera representa apenas 0,025% da massa total da Terra. A água é, sem dúvida, o recurso da hidrosfera mais importante para o homem. Mas os oceanos, que ocupam 70,8% da superfície do planeta, com profundidade média de 4 quilômetros, constituem importante fonte de recursos vitais. Eles atuam como coletores de muitos materiais dissolvidos dos continentes que, através do tempo,

deram origem a uma imensa solução com 3,5% em peso de sólidos dissolvidos. Essa solução é homogênea, o que torna a composição dos oceanos praticamente constante. Sódio e cloro, os dois elementos que constituem o sal de cozinha (NaCl), são os mais abundantes e, com o magnésio, enxofre, cálcio e potássio, constituem 99,5% da massa total dos sólidos dissolvidos no mar.

■ (Machado, A. H. & Mortimer, E. F., 2003)

E então, qual é a solução da Terra?

Figura 22 – Terceira produção textual – Décimo segundo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 150-151)

¹⁶¹ Como o LD solicita que o aluno elabore nova *resposta escrita* e a comparação entre as respostas da turma, são trabalhadas a escrita e a oralidade.

- 4ª, 5ª e 6ª atividades (p.155) – finalizando o capítulo, são apresentadas máximas¹⁶² filosóficas¹⁶³ que devem ser reescritas em linguagem cotidiana. Nestas atividades, há alteração estilística do gênero em prol da intertextualidade e do tema da unidade. Criticamos esta alteração alicerçando-nos nas recomendações das DCEs (SEED, 2008, p.64) sobre a abordagem dos gêneros de acordo com tema, forma composicional e estilo numa exploração discursiva do texto, e não numa redução do gênero a pretexto, no caso, para a constatação da diferença entre linguagem científica e linguagem cotidiana.

FILOSOFAR É PRECISO!

As frases abaixo são máximas do filósofo alemão Immanuel Kant. Reescreva as três máximas de Kant em linguagem cotidiana. Converse com um professor de filosofia.

1. Age como se a máxima de tua ação devesse ser erigida por tua vontade em lei universal da Natureza;
2. Age de tal maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de outrem, sempre como um fim e nunca como um meio;
3. Age como se a máxima de tua ação devesse servir de lei universal para todos os seres racionais.

Figura 23 – Produções textuais finais – Décimo segundo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 155)

As críticas feitas ao trabalho com escrita realizado no capítulo onze servem para as atividades de produção apresentados no capítulo doze, haja vista que a experiência com a escrita de gêneros variados é apenas quantitativa, a vagueza das propostas não garante o aprendizado do funcionamento do texto escrito e a estratégia de ensino esteve mais preocupada com a temática da unidade que com o ensino/aprendizagem de qualquer um dos gêneros solicitados. Ademais, são questionáveis as alterações efetuadas no gênero máxima para ironizar a linguagem científica (tema do capítulo), tendo em vista que o domínio desta não se dá, o que ocorre, na verdade, é a continuidade do afastamento entre esta linguagem e o aluno-leitor.

De acordo com as atividades de produção escrita propostas nos dois capítulos selecionados, concluímos que o LDP-PR realizou um “trabalho por visitação [...] algo como ler um ou dois textos pertencentes a um gênero, responder perguntas de compreensão, trabalhar questões gramaticais e, por fim, produzir um texto” (BARBOSA, 2001, p. 218), ao invés de um trabalho intensivo que levasse à reflexão

¹⁶² “Enunciado breve, ritmado, rimado ou não, muitas vezes uma frase nominal, que expressa uma observação de valor geral, regra moral, *princípio de conduta* ou mesmo pensamento dito sem qualquer conotação de valor.” (COSTA, 2009, p. 147, grifo nosso).

¹⁶³ Na 1ª.edição do LDP-PR, é sugerida a conversa sobre estas máximas com um professor de filosofia. Na 2ª.edição, esta recomendação é retirada.

sobre os gêneros, envolvendo suas esferas de circulação, suas condições de produção, seu conteúdo temático, sua composição e seu estilo, como apregoam os PCNs e as DCEs, e como saúdam as cartas apresentadas no início do LDP-PR.

Uma possível solução para a superação deste *trabalho por visita*ção, seria a criação de situações e estratégias¹⁶⁴, por parte dos professores da rede a partir das sugestões do LDP-PR, nas quais os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, “para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada [...] ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos.”(BUNZEN JÚNIOR, 2007, p. 157).

5.3 A ORALIDADE

Várias são as contribuições dos estudos linguísticos que tomam a questão da oralidade e do ensino como objeto, provenientes da Sociolinguística, da Análise da Conversação, da Pragmática, da Linguística Textual, entre outras.

No campo da Gramática, especialmente no que tange ao português falado, Castilho (1998, p.13) afirma que:

No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Desta forma, o trabalho com a relação entre escrita e oralidade pode ir além da prática pedagógica corrente, indo além do reconhecimento de “supostas ‘interferências do oral no escrito’, portanto para detectar ruídos tidos como indesejáveis e que deveriam ser banidos de uma escrita vista negativamente como híbrida [é preciso] que se valorize a presença do oral no escrito.”(CORRÊA, 2001, p. 164). Entretanto, no discurso

¹⁶⁴ Conforme as DCEs, “para dar oportunidade de socializar a experiência da produção textual, o professor pode utilizar-se de diversas estratégias, como: afixar os textos dos alunos no mural da escola; [...] reunir os diversos textos em uma coletânea ou publicá-los no jornal da escola; enviar cartas do leitor [...] para determinado jornal [...]; entre outros.” (SEED, 2008, p. 70).

pedagógico, a oralidade parece ser evitada, não sendo valorizada como objeto de ensino, haja vista que a produção textual gerada na escola, normalmente, é escrita.

De acordo com a pesquisa de Marcuschi (2005c) sobre a concepção e análise da língua falada nos LD-LP, a realidade encontrada no fim do século XX era caracterizada pela concepção de língua como instrumento de comunicação uniforme, autônomo, monolítico e a-histórico, de modo que a oralidade não teria lugar num contexto teórico tão homogêneo e voltado ao ensino prioritário da escrita. Com a publicação dos PCNs (1998), reflexões acerca do lugar da oralidade no ensino de língua são divulgadas, embora não sejam propostas alternativas de como trabalhar o ensino do oral formal e público. Assim, no levantamento feito por Marcuschi (2005c, p. 27, grifo do autor), “nota-se, por parte dos autores de livros didáticos, um *descaso* em relação à oralidade em geral. [...] o espaço dedicado à língua falada raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas.”

A realidade encontrada uma década depois, especificamente no material didático paranaense (LDP-PR), é um pouco mais animadora. Do cômputo geral¹⁶⁵ de 350 (trezentos e cinquenta) textos e atividades propostas, encontra-se o percentual de 9,43% (nove vírgula quarenta e três por cento), ou seja, são 33 (trinta e três) textos e/ou exercícios propostos relacionados à oralidade. Entretanto, este aumento progressivo é quantitativo, e não qualitativo, como veremos em 5.3.1– A oralidade no LDP-PR.

Marcuschi, frente à realidade por ele diagnosticada, sugere como alternativas para a superação deste problema atividades que trabalhem com variação dialetal, de registro e de níveis de fala, de gêneros textuais orais, de estratégias comunicativas, entre outras. Porém, sua contribuição maior está no alerta sobre o objetivo do ensino de língua:

É importante ter em mente que o ensino de língua na escola não visa a formar linguistas ou gramáticos e muito menos analistas da fala, analistas de textos ou da conversação. Tudo se resume a este objetivo: *ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão.* [...] A língua será a grande ferramenta diária da qual ninguém poderá abdicar durante toda sua vida, venha ele fazer seja lá o que for. (MARCUSCHI, 2005c, p. 32, grifos do autor).

¹⁶⁵ De acordo com o Quadro 6 (p.108).

Como poderia se esperar desta confluência entre novo objeto de ensino, novas pesquisas e nova realidade escolar, apesar de a necessidade do ensino da oralidade (ou de gêneros orais formais¹⁶⁶ e públicos) ser tomada como tema de pesquisas linguísticas, “a carência de descrições desses gêneros – e, principalmente, de propostas didáticas para ensiná-los – tem, na maior parte das vezes, relegado o ensino da linguagem oral a um segundo plano.” (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2008, p. 190).

Grande parte dos estudos sobre o ensino da oralidade ainda o tomam como trabalho com a variação linguística e/ou com a relação entre oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2005c; 2008, FÁVERO et al, 2000). Porém, “[...] para além da variação dialetal e de registro, o estudo da fala deve abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão etc.” (CAVALCANTE; MELO, 2007, p. 184). Um dos poucos trabalhos¹⁶⁷ que se preocupam com a elaboração de propostas didáticas para o ensino de alguns gêneros orais formais e públicos é o de Dolz e Schneuwly (2004).

De acordo com a proposta suíça, o ensino da linguagem oral necessita de uma concepção mais rica e complexa do oral (indo além de uma normatização da fala do aluno e de uma definição do oral como expressão) e de uma relação mais dialética entre oral e escrita. Ou seja, “uma concepção do oral como realidade multiforme” (SCHNEUWLY, 2004, p.135) que se relaciona por aproximação ou dependência do escrito e que também se distancia do escrito; um oral que possibilita a realização de práticas de linguagem (gêneros textuais¹⁶⁸), as quais podem se tornar objetos do trabalho escolar, tendo em vista que “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 138).

A esta concepção e a estes objetos de ensino, subjazem as dúvidas sobre que gêneros orais selecionar e como trabalhá-los. Sendo o papel da escola o de instruir, é fundamental o ensino dos gêneros da comunicação pública formal (tanto escolares quanto extraescolares), ao invés dos gêneros da vida privada cotidiana. E este ensino de

¹⁶⁶ A formalidade destes gêneros refere-se às exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam, às características convencionais de seu funcionamento, e não a prescrições normativas.

¹⁶⁷ Cavalcante e Melo (2007) apresentam uma proposta de leitura de textos de gêneros televisivos baseados no diálogo, como entrevista, novela, entre outros.

¹⁶⁸ “Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreta para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos.”(DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 172).

“[...] formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 176).

Os pesquisadores suíços sugerem que esta intervenção envolva o conhecimento das características dos gêneros, uma coleta de documentos autênticos que sirva de *corpus* para dar base às expectativas quanto ao gênero e a suas dimensões ensináveis, a necessária transformação do gênero quando da sua entrada na escola (ao mesmo tempo tem-se um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem), a consideração das capacidades de linguagem visadas, a ficcionalização do gênero e uma modelização explicativa que define o saber prático visado. Este modelo didático proposto por Dolz e Schneuwly (2004) é organizado nas sequências didáticas comentadas anteriormente.

Como mencionamos anteriormente, ao apresentar a Escola de Genebra, esta postura suíça frente ao desafio de ensinar a linguagem oral, para ser adotada pela rede escolar brasileira, exige que a formação dos docentes seja caracterizada por uma visão pedagógica, didática, psicológica e linguístico-discursiva bem consolidada. E, de acordo com as pesquisas¹⁶⁹ acerca das propostas para o ensino da linguagem oral presentes nos LD-LP, a realidade escolar contemporânea ainda não comporta um trabalho de reflexão que articule todos os aspectos¹⁷⁰ (gêneros orais primários e secundários, relação entre linguagem oral e escrita, variação linguística e modalidade oral) pertinentes aos gêneros orais, haja vista o caráter inovador das orientações publicadas nos documentos oficiais e das pesquisas da área, às quais, muitas vezes, o professor tem acesso via adaptação feita pelo material didático.

A consciência de que a oralidade faz parte do ensino da língua vem sendo criada há muito tempo. Nesse sentido, já em 1998, os PCNs defendem que a questão

[...] não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...]. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Segundo os autores do LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p.12), a oralidade engloba a fala cotidiana e os gêneros orais que exigem maior grau de formalidade, desta forma, o trabalho com oralidade desenvolvido neste LD visa “desenvolver o falar com fluência

¹⁶⁹ Silva e Mori-de-Angelis (2008), Marcuschi (2005, 2008), Cavalcante e Melo (2007).

¹⁷⁰ Elencados pelos PCNs (1998).

em diferentes situações, adequando a linguagem às circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções), aproveitando os recursos expressivos da língua.”

A visão das DCEs se pauta na questão da variação linguística e no papel da escola como instituição democrática e responsável pela socialização do conhecimento, assim, como encaminhamentos metodológicos para o trabalho com oralidade, recomendam que:

[...] as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenção); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. (SEED, 2008, p.65).

Este também é o posicionamento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio ao defenderem que atividades de produção, recepção e análise de textos orais sejam mais exploradas e que esta exploração não seja de orientação dicotômica e oposicionista em relação à escrita, mas que possibilite ao aluno perceber que fala e escrita são modalidades linguísticas complementares interativas.

5.3.1 A oralidade no LDP-PR

O Quadro 6 - Distribuição dos textos e das atividades conforme as práticas (p. 108) revela que a oralidade é a habilidade menos trabalhada no LDP-PR, com 33 (trinta e três) textos e/ou propostas de atividades. Este número corresponde a 9,43% (nove vírgula quarenta e três por cento) do total de textos e ações sugeridos por este LD.

De acordo com os dados levantados, nos capítulos oito e onze não é proposto qualquer exercício que envolva a linguagem oral. Já nos outros capítulos, conforme cálculo individual das habilidades trabalhadas em cada unidade, mantém-se uma percentagem discreta entre 3% e 13%. Nos capítulos cinco¹⁷¹ e dez¹⁷², há certa amplitude neste trabalho, correspondendo a 17% (dezessete por cento) no 5º capítulo e a 21,5% (vinte e um vírgula cinco por cento) no 10º.

¹⁷¹ Ver Anexo 9.

¹⁷² Ver Anexo 10.

O quinto capítulo¹⁷³, ao objetivar o trabalho com leitura (59%), escrita (24%) e oralidade (17%), apresenta dezesseis gêneros textuais: classificados, mapa¹⁷⁴, haicai, artigo legislativo, texto explicativo, crônica, tira, lenda urbana, biografia, slogan, conto, história, anúncio, retrato falado, propaganda e texto expositivo, explorados por meio de vinte exemplares.

A temática da unidade – publicidade – é desenvolvida a partir de seleção textual variada e de intenso trabalho interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de geografia e matemática (na questão mobilizadora), filosofia e sociologia (nos textos expositivos e explicativo), sendo a linguagem oral trabalhada por meio de quatro propostas relacionadas a cinco gêneros (crônica, anúncio, propaganda, conto e história).

Na página 69, após a exposição de explicação textual que relaciona o sonho da casa própria com a publicidade e introduz o texto do gênero crônica (p.68-69), são propostas questões de interpretação e de produção textual.

- De acordo com o anúncio de João Alves, crie o retrato falado da besta.
- Na crônica, o autor diz que o anúncio de João Alves “continua modelo no gênero”. Quais são as características que Drummond mais prezou no anúncio?
- Um dos aspectos que Drummond elogiou no anúncio de João Alves foi o comedimento. Discuta o sentido desse termo com os colegas e como essa característica é tratada nas estratégias publicitárias.
- Compare as características a respeito do anúncio, que foram discutidas em grupo, com o anúncio elaborado pelo personagem da tira a seguir, completando os balões com as possíveis falas da mãe. O que ela estaria dizendo ao filho em cada balão?

Figura 24 – Atividades e primeira produção oral – Quinto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 69)

Nas atividades propostas, a intertextualidade é a tônica, pois são relacionados textos dos gêneros: crônica, anúncio, retrato falado¹⁷⁵ e a tira apresentada na sequência¹⁷⁶. Especificamente na relação intertextual entre a crônica e o anúncio, está o trabalho com a oralidade, na solicitação de que o aluno *discuta* sobre o tema proposto.

Ao final da página 70, o capítulo passa a trabalhar especificamente com a propaganda por meio de questões, sem explicações nem contato do aluno com o gênero. Nas atividades sugeridas, são exploradas a intertextualidade entre anúncio e

¹⁷³ GUANDALIN, Rosana. Sonhando com a casa própria. LÍNGUA Portuguesa e Literatura / vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 64-75.

¹⁷⁴ “Representação gráfica e convencional [...] dos dados referentes à superfície do globo terrestre, a uma região dessa superfície [...]” (COSTA, 2009, p. 146).

¹⁷⁵ De acordo com Costa (2009, p. 180), retrato é a “descrição pormenorizada dos traços (perfil físico) e/ou do caráter (perfil psicológico) de uma pessoa ou de tudo que se relaciona com o homem. Pode-se também fazer o retrato de um animal ou objeto. A não ser que se os personifique, a descrição, nesse caso, centra-se nos traços/detalhes físicos.”

¹⁷⁶ Na 2ª.edição do LDP-PR são excluídas as atividades relacionadas ao retrato falado e à tira, portanto, são dois gêneros a menos nesta unidade.(LÍNGUA, 2008, p. 69).

propaganda, pesquisa sobre anúncios, produção de uma propaganda a partir de anúncio e classificação de propagandas da mídia escrita e televisiva.

Nesta proposição de pesquisa, a oralidade é pressuposta, haja vista que, na terceira questão, haverá a seleção de propagandas televisivas, a eleição da propaganda melhor elaborada e a justificativa desta eleição, ou seja, há um debate sobre a questão *em conjunto com a turma*.

- Reelabore o anúncio do imóvel do exercício feito no início desta atividade, transformando-o numa propaganda. Você não vai inventar nada que não exista no imóvel: vai apenas apresentar as características do terreno de modo diferente, enfatizando as vantagens que elas possam apresentar, associando-as com as imagens que os futuros compradores prezam. O visual também deverá ser melhor explorado.
- Selecione três propagandas da mídia escrita: uma que você considere boa, uma média e uma ruim, justificando essa classificação.
- Em conjunto com a turma, selecione propagandas televisivas e eleja a mais bem elaborada, destacando os pontos em que se baseou a decisão.
- Quando se fala em propaganda, lembramos de slogans. Slogan é uma expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca, etc. (Houaiss). Leia os exemplos abaixo e resolva:
- Tente completar as frases **b e c**
- Identifique os produtos a que se referem os quatro slogans.
 - a- "Nunca foi tão fácil tirar o doce da criança".
 - b- "_____ com respeito. É provável que ele seja mais velho que você".
 - c- "Cabem 18 crianças, lógico, se o _____ for surdo".
 - d- "Nossos clientes nunca voltaram para reclamar".

Figura 25 – Atividades e segunda produção oral – Quinto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 71)

À página 72, o texto do gênero conto é introduzido por meio de explicação textual sobre a intertextualidade entre a propaganda e o texto que será lido, bem como por atividade oral de pré-leitura (conversa) que objetiva provocar expectativas no leitor.

Agora você lerá um texto em que os artifícios da propaganda foram empregados com muita eficiência para os fins desejados.



ATIVIDADE

- Antes de começar a ler o texto por inteiro, troque com os colegas impressões sobre as expectativas de leitura, a partir apenas do título e do primeiro parágrafo: o que vocês acham que vai acontecer?

Figura 26 – Atividades e terceira produção oral – Quinto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 72)

A partir das questões interpretativas e da proposta de produção do final do conto¹⁷⁷, é dada nova explicação textual acerca dos recursos de persuasão empregados em gêneros de variadas esferas (publicitária, jornalística e literária) que serve para introduzir a atividade (p.75) de produção textual e exposição oral¹⁷⁸ de uma história (gênero escolar).



ATIVIDADE

Agora, você vai exercer sua habilidade de convencer as pessoas através da linguagem. Pense em uma história, algum acontecimento que tenha se passado com você ou com algum conhecido, e crie um título chamativo para ela. Ninguém pode saber qual é a história. Os títulos serão apresentados em uma relação e a história, cujo título chamar mais a atenção, será lida em sala”. Lembre-se de que o título cria expectativas no leitor, que espera encontrar no texto tudo o que o título prometeu. Caso contrário, o título será considerado ruim. Título ruim é como mau político: não cumpre o que promete.

Figura 27 – Atividades e quarta produção oral – Quinto capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 75)

De acordo com Bezerra (2000, p. 3, grifos da autora):

os aspectos enunciativo-discursivos dos gêneros textuais, necessariamente presentes em seus usos efetivos, não são ainda considerados, de maneira ampla, pelos livros de português, favorecendo assim a presença da *história* sobretudo para preencher uma estrutura canônica de narrativa predominantemente oral. Apesar disso e de que essas primeiras discussões não nos autorizem a afirmar que a *história* é um gênero textual, há fortes indícios de que essa prática escolar possa se constituir como tal.

Discordamos da ressalva de Bezerra (2000) e já consideramos esta prática escolar como um gênero textual, por isso nomeamos o texto solicitado “uma história, algum acontecimento que tenha se passado com você ou com algum conhecido” (LÍNGUA, 2006, p. 75) como gênero história. Assim o fazemos em virtude de sua constante presença na escola, nas atividades didáticas, portanto, como um gênero escolar lido, produzido e ensinado nesta esfera. Como também consideramos, nesta nomeação, os critérios linguísticos (uso de verbos no pretérito perfeito e/ou imperfeito, presença de marcadores temporais), funcionais e temáticos (tendo o objetivo de narrar *algum acontecimento* e a intenção de *convencer as pessoas através da linguagem*, o

¹⁷⁷ Na 2ª. edição do LDP-PR, é ampliada a questão “Como você faria a narrativa final do conto? *Depois de escrevê-la e apresentá-la aos seus colegas de turma, confira o desfecho que o autor deu ao texto.*” (LÍNGUA, 2008, p. 74, grifos nossos).

¹⁷⁸ “Os títulos serão apresentados em uma relação e a história, cujo título chamar mais a atenção, será lida em sala.” (LÍNGUA, 2006, p. 75).

aluno atende à solicitação do LDP-PR e capricha no emprego dos recursos expressivos trabalhados no capítulo), estruturais (“sequência/sucessão de ações, de acontecimentos reais [...] localizados em determinado contexto especial e que constituem o significado ou o conteúdo, expressos no/pelo discurso narrativo” (COSTA, 2009, p. 124)), e contextuais (é uma produção escolar que conclui uma unidade temática e, do conjunto de histórias produzidas pela turma, aquela *cujo título chamar mais a atenção, será lida em sala*).

De acordo com as atividades propostas, constatamos que não houve um trabalho de reflexão a respeito dos gêneros orais, apenas o tratamento da linguagem oral como mídia (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2008) para a realização de outras atividades: discutir, debater, conversar e ler em voz alta. Assim, as atividades propostas geram apenas situações que promovem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula.

O décimo capítulo¹⁷⁹ apresenta seis gêneros textuais: conto, poema, conto de fadas, texto de opinião, seminário e texto expositivo. Sendo estes gêneros explorados por meio de oito exemplares. Dos quatorze textos e exercícios apresentados, oito (57%) trabalham a leitura, três (21,5%), a escrita e três (21,5%), a oralidade, sendo todos relacionados pela temática da unidade: estratégias textuais de sedução do leitor. Com este fim, foi realizada seleção textual diversificada, há predominância da quebra de expectativas e houve um trabalho focado na produção, tanto oral quanto escrita.

As três atividades propostas relacionadas à oralidade envolvem duas produções textuais (da ordem do narrar) e um seminário (da ordem do expor).

Da página 124 à página 128, é oferecido à leitura verbal e visual um texto do gênero conto. As ilustrações que acompanham o texto escrito servem para manter o suspense da narrativa e, de acordo com o Manual (2006), a escolha das ilustrações para o conto revelará as expectativas e estratégias de leitura dos alunos.

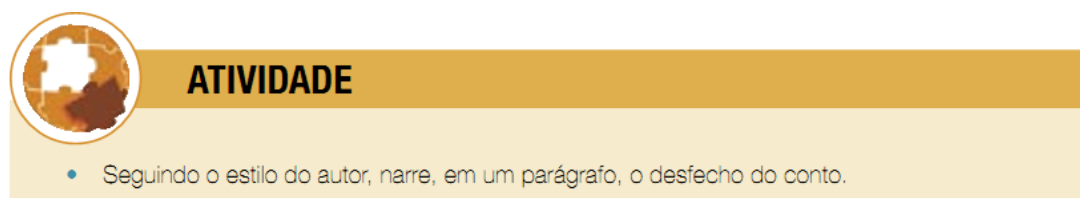


Figura 28 – Primeira produção oral – Décimo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 129)

¹⁷⁹BUENO, Rosa Elena. Quem conta um conto... LÍNGUA Portuguesa e Literatura/vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 122-135.

Como produção textual, sugere-se que o aluno produza um desfecho para o conto, não sendo definido se este final da narrativa será apresentado de forma escrita ou oral. Nos comentários seguintes, a tipologia do conto, os recursos empregados no texto para a manutenção do suspense e uma definição de conto¹⁸⁰ são tratados.

Esse é um conto de suspense. O predomínio de uma certa escuridão, ao longo da narrativa, não deixa evidentes algumas ações dos personagens.



ATIVIDADE

- Qual é o efeito de se identificarem os personagens, no texto, apenas pelas letras **H** e **M**?
Criar o suspense é trabalhar com recursos de linguagem para enredar o leitor numa trama, causando-lhe estranheza e despertando sensações.
- Aponte os recursos utilizados nesse conto de Rubem Fonseca.
- Busque uma definição de conto e analise "Entrevista" à luz dessa definição.
- Qual o efeito do uso de reticências nesse conto?

Figura 29 – Explicação textual sobre o gênero conto – Décimo capítulo
Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 129)

A impressão que temos é de que o aluno deverá verificar se o texto lido se encaixa nos moldes do gênero ao qual pertence. Dependendo da definição que encontre, esta análise corre o risco de ser apenas estrutural, sem considerar os demais elementos que constituem este *tipo relativamente estável*.

Nas páginas 132 e 133, novo texto do gênero conto é apresentado. São feitos recortes, tanto na introdução, quanto no desenvolvimento e na conclusão da narrativa. Aos alunos são sugeridas questões que se referem à intertextualidade entre os gêneros conto e conto de fadas expostos por meio dos textos lidos e uma produção oral do desfecho da narrativa: “Após a leitura do texto, reúnam-se em grupos e, *oralmente*, *elaborem* um desfecho para o conto. Um dos integrantes deverá *contar este final* para a turma. Analisem as diferenças entre os desfechos criados. *Discutam* o porquê dessas diferenças.” (LÍNGUA, 2006, p. 133, grifos nossos). São três ações que promovem a interação entre os alunos em sala de aula.

¹⁸⁰ A ser pesquisada pelo aluno.



ATIVIDADE

- Após a leitura do texto, reúnam-se em grupos e, oralmente, elaborem um desfecho para o conto. Um dos integrantes do grupo deverá contar este final para a turma.
- Analisem as diferenças entre os desfechos criados. Discutam o porquê dessas diferenças.
- Esse conto também dialoga com os contos de fadas. Indique as pistas do texto que indicam essa relação.
- Na descrição da mocinha, onde há o rompimento com o conto de fadas tradicional? Explique este rompimento
- Conforme vimos discutindo até aqui, há várias estratégias, nos textos, para conseguir prender a atenção. Identifique, em "Procurando Firme" e "História de Passarinho", as estratégias utilizadas para provocar algum efeito no leitor.

Figura 30 – Atividades e segunda produção oral – Décimo capítulo

Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 133)

Como atividade final, é proposta uma apresentação em forma de *seminário* a partir da leitura de outros contos¹⁸¹ sugeridos pelo LD:

- Dividam-se em grupos. Cada grupo lerá um dos livros abaixo e fará a análise do conto (ou de um dos contos), apresentando para a turma em forma de seminário.
 "Contos de Terror, de Mistério e de Morte", de Edgar Allan Poe;
 "O Relato de Arthur Gordon Rym", de Edgar Allan Poe;
 "Feliz Ano Novo", de Rubem Fonseca;
 "Lúcia McCartney", de Rubem Fonseca;
 "O Cobrador", de Rubem Fonseca.

Na análise, observem as estratégias do texto para prender a atenção do leitor, as quebras de expectativas, os recursos para gerar suspense, as relações com outros textos (intertextualidade), os estereótipos, etc.

Figura 31 – Terceira produção oral – Décimo capítulo

Fonte: LDP-PR (LÍNGUA, 2006, p. 135)

Devido à ausência de explicações, tanto no LDP-PR quanto no Manual do professor, sobre este gênero, pressupõe-se que seja de domínio dos alunos.

De acordo com as atividades propostas, na primeira – produção de desfecho de um conto – é o conhecimento de mundo do aluno, ao invés de uma exploração sistemática do estilo do conto, que irá guiá-lo nesta produção, ademais, as questões que seguem são de cunho estrutural.

A segunda atividade, composta por uma produção textual, uma espécie de contação de história (do desfecho) e uma discussão sobre o tema proposto, não é suficiente para um trabalho de produção e compreensão de textos orais, tendo em vista que as ações continuam tratando a linguagem oral como mídia.

¹⁸¹ Na 2ª. edição do LDP-PR, é excluída a sugestão da obra "O cobrador" de Rubem Fonseca (LÍNGUA, 2008, p. 135).

A terceira atividade pressupõe o trabalho com um gênero oral específico, entretanto, apenas é fornecido o nome do gênero a ser produzido (seminário), sem qualquer reflexão sobre o gênero, como se o aluno já o dominasse.

Frente às atividades comentadas (referentes a esses dois capítulos) e do levantamento feito a partir do LDP-PR, verificamos que, frequentemente, são sugeridas situações de uso da linguagem oral em sala de aula, e que, em menor proporção, são apresentadas atividades com gêneros orais, todavia, estas fornecem apenas o nome do gênero a ser produzido (seminário, debate e resposta). Tais práticas não levam à reflexão¹⁸² sobre os gêneros orais, seus usos, condições de produção, formas composicionais, estilos e temas. Sendo que esta reflexão poderia ser estimulada tanto na produção quanto na audição de textos orais.

Como havíamos previsto, o aumento da presença de textos e atividades voltados à oralidade nos LD-LP, especificamente no LDP-PR, é apenas quantitativo. Para que esta presença tivesse ampliação qualitativa, os professores-autores deveriam ter acesso a propostas didáticas para o ensino da oralidade e a descrição do maior número de gêneros orais, assim teriam fundamentação teórica suficiente em relação à linguagem oral e a como torná-la objeto de ensino.

Em comparação aos problemas levantados por Marcuschi (2005c) em LD-LP que circulavam no fim do século XX, constatamos que, ao longo do LDP-PR, os exercícios com a linguagem coloquial na sua relação com a linguagem culta (capítulo doze), a questão da variação linguística (capítulo treze), o privilégio a atividades de oralização da escrita ao invés da audição de falas (como no caso dos gêneros discurso, música e causo), a falta de esclarecimento sobre a relação fala e escrita como modalidades igualmente importantes na sociedade e o risco de manter o preconceito linguístico ainda são problemas a serem solucionados.

Neste capítulo focalizamos o encaminhamento dado aos objetos de ensino do LDP-PR: as práticas discursivas leitura, escrita e oralidade. Tivemos o intuito de averiguar como os textos de gêneros discursivos empregados neste material didático são abordados, qual é o trabalho didático sugerido e em que medida as recomendações dos PCNs e das DCEs foram atendidas.

¹⁸² “[...] para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais.” (CAVALCANTE; MELO, 2007, p. 184).

A partir de nossa averiguação da organização interna do LDP-PR, pautado no trabalho com as práticas, ou seja, no conteúdo temático deste LD, desenvolveremos, no próximo capítulo, sua análise como um exemplar do gênero LD-LP, visando assim verificar suas esferas de produção e de circulação, seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.

6. O EXEMPLAR GENÉRICO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO PARANAENSE “LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA”

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

(Marisa Lajolo)

Neste capítulo, apresentamos nossa definição justificada do LDP-PR como exemplar do gênero LD-LP constituído dentro de uma esfera de produção sócio-historicamente constituída, a SEED-PR, em situação de interação com outros livros didáticos disponíveis, com a rede pública de ensino e com a qualificação dos professores para prepararem seu próprio material didático. Assim, identificamos as condições específicas da produção (pública, de autoria múltipla, em conformidade com os documentos legais e a realidade local) e da circulação (gratuitamente, na rede escolar pública, como material de apoio, em livro impresso e individual) deste LD, bem como detalhamos o estilo, o tema e a construção composicional do LDP-PR.

Desta forma, neste capítulo final, focalizamos a análise do LDP-PR como um todo, como um exemplar de gênero LD-LP, visando assim depreender sua singularidade, seu perfil, enfim, sua proposta didática única.

6.1 AS ESFERAS DE PRODUÇÃO E DE CIRCULAÇÃO DO LDP-PR

Com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva, o presente estudo considera seu objeto, o LDP-PR, como um exemplar do gênero discursivo secundário LD-LP, conforme os pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 1929-63/1972; 1934-

35/1975; 1952-53/1979; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929) ao invés de mero suporte textual (MARCUSCHI, 2003a, 2008). Ao assumir esse posicionamento, o LDP-PR é apreciado como pertencente ao gênero do discurso LD-LP envolto por interesses tanto da esfera de produção quanto da esfera de circulação, nas quais elege seus conteúdos, composição e estilo.

No que tange à esfera de produção, dois elementos se destacam: a SEED-PR e os professores-autores, a primeira como instituição responsável pela produção, editoração, publicação e distribuição deste material didático, e os segundos como autores conhecedores da realidade paranaense, sabedores das orientações prescritas nas DCEs e tendo experiência de autoria no Projeto Folhas.

No tocante às condições de produção dos materiais didáticos, Batista (1999, p. 554) as distribui em três grandes conjuntos: (i) fatores de ordem econômica e tecnológica, (ii) de ordem educacional e pedagógica e (iii) de ordem social e política. São estes fatores, inter-relacionados, que interferem na modificação das características materiais, estruturais e discursivas do material didático. Vejamos como isto se dá no caso do LDP-PR.

No primeiro conjunto, de ordem econômica e tecnológica, sendo o LD uma *mercadoria*¹⁸³, sua produção se dá no seio da SEED-PR e, de acordo com a notícia veiculada em maio de 2009, o Livro Didático Público Paranaense

[...] custou, em sua primeira edição, em 2005, R\$ 3,00 por exemplar. A segunda edição, distribuída no 1º semestre de ano de 2008 — foram 90 mil exemplares por disciplina, para um total de 12 disciplinas, ou 1,08 milhão de livros — saiu a R\$ 2,50 por exemplar. Para comparar: em agosto de 2008, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquiriu 103,65 milhões de livros didáticos para o ano letivo de 2009 a um preço médio de R\$ 5,00 por exemplar para o ensino Fundamental e R\$ 9,67 para o ensino Médio. (MATERIAL, s.p., 2012).

Deduzimos que este baixo custo divulgado pela SEED-PR tem como fonte a seleção de professores-autores, diferentemente da contratação de autores, portanto, em termos econômicos, o incentivo à autoria é constituído pelo salário do professor e pela

¹⁸³ Como mercadoria, depende das condições materiais, econômicas e técnicas num determinado contexto sócio-histórico. Neste caso, é a própria SEED-PR que financia o material e o distribui às escolas da rede estadual paranaense, além de disponibilizá-lo a todos os interessados no site http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf

progressão na carreira, conforme comentários anteriores sobre o Projeto Folhas (Capítulo 1).

De acordo com o portal Dia-a-Dia Educação, o processo de seleção e desenvolvimento da autoria ocorreu da seguinte forma: primeiramente os professores da rede foram incentivados a participarem do projeto inscrevendo-se como futuros autores, em seguida a Secretaria selecionou os professores-autores que, para se envolverem com o projeto, foram dispensados das aulas¹⁸⁴ e passaram a se reunir para a elaboração dos capítulos. De acordo com a SEED-PR, foram previstos quatro encontros gerais entre os autores (dos doze LDs)¹⁸⁵, os consultores e os técnicos da Equipe do Departamento de Ensino Médio (DEM). Além desses encontros,

[...] durante os seis meses referentes à construção do livro, cada disciplina promoveu reuniões técnicas para elaboração, revisão e estudos do material, bem como visitas a museus, pesquisas em bibliotecas, universidades e uma intensa troca, por via eletrônica – Portal dia-a-dia educação – de materiais, experiências e sugestões entre autores, consultores e técnicos do Departamento de Ensino Médio. (PARANÁ, s/p., 2008).

A circulação deste LD-LP é definida por esta mesma Secretaria, inicialmente este material serve de apoio ao material didático escolhido pelos professores da rede estadual paranaense, como também poderá ser empregado por qualquer professor de língua portuguesa que tenha interesse e que se aproprie do material em sua versão digitalizada acessível no site mantido pela SEED-PR (<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>). A utilização desse LD-LP é incentivada pela SEED-PR a partir do envio, às escolas, de exemplares individuais aos alunos da rede e aos professores, bem como pelas notas na imprensa divulgando a proposta paranaense.

No segundo conjunto, de ordem educacional e pedagógica, verificamos que a proposta de elaboração de material didático próprio vem na esteira do Projeto Folhas¹⁸⁶,

¹⁸⁴ “Esses professores trabalharam em regime de dedicação integral (40 horas semanais) e foram assessorados pelos técnicos pedagógicos do Departamento e por consultores de Instituições de Ensino Superior.” (PARANÁ, 2008, s/p.).

¹⁸⁵ O livro didático público paranaense foi desenvolvido nas seguintes disciplinas do Ensino Médio: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol-Inglês, Matemática, Química e Sociologia.

¹⁸⁶ Cada um dos capítulos deste LD é denominado de “Folhas”, tendo em vista seu estilo e objetivos. De acordo com a apresentação: “neste livro há uma preocupação em escrever textos que valorizem o conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada, ou seja, numa linguagem que aproxime esses saberes da sua realidade. É um livro diferente porque não tem a pretensão de esgotar conteúdos, mas discutir a realidade em diferentes perspectivas de análise; não quer apresentar dogmas, mas questionar para compreender.” (LÍNGUA, 2006, p. 6).

no qual professores da rede divulgavam seus projetos e experiências docentes por meio do site da SEED-PR.

No terceiro conjunto, de ordem social e política, como salienta Batista (1999, p. 563), “a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesse (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos).” No caso do LDP-PR, esta tomada de posição é muito mais evidente, pois a relação entre o campo econômico (a SEED-PR se colocando no lugar da indústria e do comércio livreiro) e o campo escolar (sendo as instituições de ensino comandadas pela SEED-PR via Núcleos de Ensino) acaba por se fundir numa única voz, a da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Como comentamos no subcapítulo 3.2, as características históricas, composicionais, temáticas e estilísticas que formam gêneros se encontram presentes no LD-LP e, ao mesmo tempo em que este apresenta a marca da tradição, também o faz com inovação, o que explica as mudanças pelas quais passou, levando-se em conta as necessidades do momento e também as tecnologias e as teorias que possibilitaram sua reformulação de composição, estilo e conteúdo. No caso específico do LDP-PR, a SEED-PR, como instituição mantenedora do processo de produção e circulação deste LD, pretende dar voz ao professor, torná-lo autor do material que ele mesmo usará em sala e valorizar a prática dos professores da rede. Eis a inovação deste exemplar de gênero, a adaptação do livro ao seu momento sócio-histórico caracterizado pelo incentivo à qualificação do professor via PDE e projeto Folhas.

A autoria¹⁸⁷, considerada uma categoria sociodiscursiva constitutiva dos gêneros do discurso como um todo (ALVES FILHO, 2005, 2006, 2008), já está contemplada no próprio gênero e, ao mesmo tempo, configura a *relativa estabilidade* formal e funcional dos gêneros. Desta forma, acredita-se que há uma relação mútua de determinação entre autoria¹⁸⁸ e gênero, sendo aquela fundamental na compreensão deste, tendo em vista que

[...] o *acabamento*, o *estilo* e mesmo a *estrutura composicional* dos textos é, em grande parte, decorrente do trabalho de autoria: no fim das contas, quem confere um acabamento aos textos e faz

¹⁸⁷ Bakhtin (1979, 1975) toma constantemente o tema da autoria e do autor em seus estudos e é ele quem define o autor-criador como posição axiológica.

¹⁸⁸ “O autor é a instância humana e/ou institucional, designada comumente por um nome próprio, sócio-histórica e culturalmente pré-construída mas, ao mesmo tempo, parcialmente reconstruída a cada ato interacional de produção de sentidos, presumida nos gêneros do discurso e tomada como macro-responsável pelo acabamento, pelo intuito discursivo e pelo estilo de um produto simbólico.” (ALVES FILHO, 2005, p. 93).

as escolhas estilísticas são os autores, embora inseridos sempre em conformações ideológico-discursivas. (ALVES FILHO, 2006, p. 78, grifos do autor).

No caso do LD-LP, a concepção de autoria configurada, assim como o próprio gênero, sofreu alterações motivadas pelas coerções sócio-históricas, políticas, culturais, educacionais e econômicas. Como já detalhado nos capítulos anteriores, a autoria passou de estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura para professores em exercício.

Também os materiais foram alterados: de dois manuais separados (antologias e gramáticas) tornaram-se, a partir do final da década de 1960, um único volume no qual começaram a figurar textos, gramática, exercícios e orientações didáticas. Nas versões mais contemporâneas, em volume único, este LD passou a tematizar, ao lado dos textos clássicos, textos das mais variadas esferas bem como o uso da língua; sua constituição ampliou-se e foram acrescentados textos e/ou fragmentos textuais, orientações metodológicas para a sua leitura e interpretação, lições de gramática, exercícios e, por vezes, as respostas destes; quanto ao estilo, este é marcado pela mescla de discursos injuntivos, explicativos e expositivos. Todas essas mudanças sofridas pelo gênero se dão devido a coerções sócio-históricas, culturais e econômicas, como já comentado, porém elas só podem emergir a partir do trabalho individual e concreto dos diversos autores (ALVES FILHO, 2006).

Esta alteração de configuração do gênero LD-LP e o perfil dos autores confirmam o fato de que

[...] as mudanças pelas quais passam os gêneros são mais frequentes e notáveis quando se observam perfis opostos de autores: de um lado, os autores inexperientes e em estágio inicial de aprendizagem de um certo gênero; de outro, os autores expertos e com alto grau de mestria nos gêneros que utilizam frequentemente. (ALVES FILHO, 2006, p.79-80).

Em termos de produção nacional de LD-LP, esta oposição entre perfis é bastante nítida e já fora justificada pelo contexto que se configurou (alterações no público-escolar, influências dos estudos linguísticos, ampliação do corpo docente, etc.).

Outro aspecto caracterizador da autoria de LD é a predominância de processos coletivos de autoria, especialmente das disciplinas de Ciências e de Português. Este fato é compreensível,

[...] na medida em que a elaboração de livros nessas áreas envolve, em maior ou menor grau, a especialização em diferentes campos de conhecimento [...] o recurso a equipes de autores na elaboração de livros de Português parece decorrer não só do currículo da disciplina. Com certeza, esse recurso expressa a divisão, surgida, a partir dos anos 60 e 70, entre o estudo de gramática e o desenvolvimento da leitura e da redação. Mas resulta, ainda, de uma clivagem mais antiga, presente nos cursos de Letras, entre estudos linguísticos e estudos literários, que tende a conduzir a uma especialização numa ou noutra área. (BATISTA; ROJO; ZÚNIGÁ, 2005, p. 64).

No caso do LDP-PR, em que os autores são professores da rede, há a peculiaridade de ser dada a oportunidade da autoria. De acordo com a definição proferida pela SEED-PR:

Na esteira do projeto folhas, o Livro Didático Público é *uma forma de Política Pública educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor*. Trata-se de um material produzido por profissionais da rede estadual paranaense, envolvendo as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna. Caracteriza-se como material de apoio¹⁸⁹ para estudantes e professores do Ensino Médio das escolas públicas de todo o Estado de Paraná. (PARANÁ, 2010, s/p., grifos nossos).

Como reflexo desta autoria permitida, a inexperiência¹⁹⁰ nesta função é uma das características salientes, já a experiência como usuário deste material também pode influenciar nesta produção. Segundo Alves Filho (2006, p. 80):

Obviamente que, no caso de autores inexperientes, parte dos usos e funções não previsíveis para os gêneros decorre da própria falta de mestria, de domínio e, às vezes, de conhecimento acerca dos gêneros. Mas isso não pode ser

¹⁸⁹ Apesar de a informação caracterizar o material como complementar, tratamos nosso objeto de pesquisa como um livro didático, de acordo com a nomenclatura presente na lombada e nos textos de apresentação, e não como um livro paradidático ou paraescolar (CHOPPIN, 1992 *apud* BATISTA; ROJO, 2005).

¹⁹⁰ Em pesquisa realizada, no dia 08.12.2011, na Plataforma Lattes em busca do currículo dos sete professores-autores do LDP-PR constatou-se que 02 (dois) não possuem Currículo Lattes, de modo que não é possível avaliar sua experiência ou não como autor de LD. Já os outros 05 (cinco), de acordo com os dados apresentados na Plataforma Lattes, não são autores de outros LDs, apenas de materiais para o projeto Folhas, dos quais dois foram adaptados ao formato de capítulo (7º e 16º) e publicados no material em análise. Verificou-se também que, à época da produção e distribuição deste LD (2006 a 2008), três dos sete autores estavam diretamente vinculados à SEED-PR (ao Departamento de Ensino Médio): Maria de Fátima Navarro Lins Paul (assessora de formação da superintendência da educação), Antônio Eduardo Leitão Navarro Lins (roteirista SEED) e Luciana Cristina Vargas da Cruz (técnica pedagógica). Sendo que o vínculo desta última autora junto ao Colégio Estadual Eurides Brandão não consta em seu currículo lattes.

desprezado porque a fase de aprendizagem e apropriação de um gênero pode revelar funções e usos que, embora não estejam consagrados numa dada esfera social de comunicação social, podem, em tese, vir a fazer parte do perfil de tal gênero e respondem por representações que dele formulam os sujeitos. Já no caso de autores expertos, o que temos é que, por manejar com bastante segurança e fluência conjuntos de textos, os autores se permitem redimensionar as funções e estruturas dos gêneros. [...] o trabalho de autoria opera mudanças e provoca um novo enquadramento enunciativo para um texto, e, como consequência, contribui com o processo de relativização da estrutura e das funções do gênero ao qual pertence.

No caso dos professores-autores do LDP-PR, verificamos, por meio de pesquisa na Plataforma Lattes, que há maior experiência como usuário ao invés de produtor do gênero e certa habilidade como produtor do gênero Folhas – no caso, um novo gênero inspirado na compilação dos gêneros: plano de aula e LD-LP (considerando-o de forma fragmentada a partir de capítulos isolados). O reflexo destas experiências se revela na manutenção das funções e da estrutura do gênero LD-LP, ou seja, no apego à construção composicional e ao estilo do gênero consolidado.

Quanto ao estilo empregado, o LDP-PR não se afasta do estilo típico dos materiais escolares marcado pelo emprego de discursos injuntivos, explicativos e expositivos. Os recursos linguísticos empregados revelam que os estudantes e os professores do Paraná foram eleitos como público-alvo deste LD. Para os primeiros há uma carta de três laudas (sem assinatura) apresentando o material, além de uma música “Rap da Língua Portuguesa” e do texto de apresentação do material assinados pelos autores. Para os professores, juntamente com os alunos, há uma carta, de uma lauda, assinada pelo Secretário do Estado de Educação, argumentando sobre a importância deste material e da iniciativa desta secretaria.

Outras marcas deste estilo didático são as formas imperativas que reiteradamente convidam o público-alvo a empregar este material; o pronome de tratamento “você(s)” é utilizado frequentemente como forma de aproximação e constante chamado a seu público; nos 16 capítulos, não somente nas atividades, mas na composição das unidades é latente esta aproximação e este uso do imperativo com vistas a prender o leitor.

Quanto à construção composicional, como comentamos na apresentação do LDP-PR (subcapítulo 1.2) e pontuamos no subcapítulo 4.1, este LD é composto por 16 (dezesseis) capítulos em exemplar impresso único a ser empregado nas três séries do Ensino Médio. Tendo como conteúdo estruturante o discurso como prática social e

focando no trabalho com leitura, escrita e oralidade, os capítulos são distribuídos conforme a temática central e estruturados a partir de textos de gêneros variados e atividades que deverão ser desenvolvidas pelos alunos sob orientação do professor.

Quando tratamos de composição, adentramos a questão estilo e vice-versa. Quando tratamos do tema, voltamos à forma e ao estilo. Isto se dá porque a questão do gênero é complexa e imbrica todos esses elementos, não sendo possível tratar de um sem pensar na implicação para os demais.

Em termos de composição, o LDP-PR possui composição múltipla a partir de gêneros intercalados provindos tanto da esfera pedagógica quanto de outras esferas. De acordo com nosso levantamento, os capítulos são assim constituídos:

Capítulo	Nº de textos	Nº de gêneros	Gêneros intercalados
1	11	8	Haicai - Cartaz – Edital – B.O. - Conto- Música – Texto Filosófico – Texto Expositivo
2	18	12	Notícia – Haicai – Texto Doutrinário – Crônica – Pensamento – Poema – Contrato – Artigo Legislativo – Petição – Glossário – Texto Expositivo – Indefinido
3	23	9	Haicai - Anúncio – Poema – Texto Sociológico – Crônica – Charge – Gráfico – Texto Expositivo - Seminário
4	14	10	Texto de Apresentação (de CD) – Haicai – Discurso – Música - Provérbio – Biografia – Entrevista – Charge – Texto Sociológico – Texto Expositivo
5	20	16	Classificados – Mapa – Haicai – Artigo Legislativo – Texto Explicativo - Crônica – Tira – Lenda Urbana - Biografia – Slogan – Conto – História – Anúncio – Retrato Falado – Propaganda – Texto Expositivo
6	18	11	Haicai – Poema – Texto Filosófico – Texto Bíblico – Texto Explicativo – Conto – Crônica – Debate – Verbete – Texto Expositivo – Indefinido
7	24	8	Haicai – Romance – Poema – Mapa – Texto Sociológico – Texto Expositivo – Poema em Prosa – Indefinido
8	20	11	Haicai – Texto Explicativo – Biografia – Poema – Conto – Texto Bíblico – Romance – Desenho – Carta – Texto Expositivo - Indefinido
9	17	10	Mapa – Haicai – Legenda – Texto de Opinião – Carta do Leitor – Tira – Charge – Notícia – Parecer – Texto Expositivo
10	8	6	Conto – Poema – Conto de Fadas – Texto de Opinião – Seminário – Texto Expositivo
11	16	9	Haicai – Tratado – Tira – Poema – Obra de Divulgação Científica – Texto Filosófico – Reportagem – Texto Expositivo – Indefinido

12	16	9	Haicai – Tira – Texto Explicativo – Texto Humorístico – Resposta – Verbete – Provérbio – Máxima – Texto Expositivo
13	21	12	Haicai – Causo – Reza – Tira – Conto – Glossário – Reportagem – Projeto de Pesquisa – Crônica – Texto Bíblico – Gráfico – Texto Expositivo
14	8	8	Notificação – Haicai – Abaixo-Assinado – Música – Cartaz – Poema – Debate – Texto Expositivo
15	20	11	Haicai – Gráfico – Infográfico – Ofício – Carta de Apresentação – Charge – Texto de Opinião – Anúncio – Matéria Jornalística – Indefinido – Texto Expositivo
16	18	9	Haicai – E-Mail – Texto Explicativo – Pintura em Tela – Quadro – Poema em Prosa – Romance – Artigo Legislativo – Texto Expositivo

Quadro 7 – Gêneros intercalados no LDP-PR

Fonte: Dados da pesquisa

As denominações dos gêneros intercalados distribuídos ao longo dos dezesseis capítulos são empregadas de acordo com os seguintes critérios:

1. de acordo com a denominação histórica e socialmente constituída (a maioria dos gêneros representados no LDP-PR seguem este critério: romance, poema, causo, biografia, notícia, entrevista, charge, petição, contrato, entre outros);
2. de acordo com a denominação empregada pelo LDP-PR (a partir das explicações textuais e das atividades relacionadas aos gêneros representados por textos, fragmentos textuais ou apenas por menções ao gênero obteve-se a denominação, como no caso de cartaz, B.O., debate, verbete, música, entre outros);
3. a partir de expressões do senso comum que permitam a identificação por parte dos leitores (no caso de fragmentos textuais que foram associados à temática apresentada, como no caso dos textos filosófico, doutrinário, sociológico, bíblico, entre outros).

Estes textos de gêneros variados foram selecionados com a finalidade pedagógica de ensino dos objetos eleitos, no caso, as práticas discursivas. De acordo com o Manual (2006, p.6-7)¹⁹¹, a *leitura* (concretizada nas atividades registradas nos cadernos dos alunos) deve envolver interação e debate, de modo a trabalhar argumentação e a aprimorar a leitura; a produção *escrita* dos alunos, aliada à refacção textual, deve visar ao alargamento do horizonte linguístico, aprimoramento do pensamento e do uso da língua e adequação do discurso às intenções; quanto à

¹⁹¹ Ainda nas orientações iniciais do Manual é recomendado o uso do dicionário relacionado ao contexto de produção.

oralidade, cabe ao professor apresentar outras atividades além das propostas pelo LD e considerando a variação linguística e o contexto de produção.

A textualidade multimodal deste LD paranaense também apresenta, em todos os capítulos, textos elaborados pelos autores do material, especificamente, textos explicativos; atividades didáticas as quais são intercaladas a cada novo texto; imagens e ilustrações, especialmente na primeira página¹⁹² há o emprego de imagem atrativa que dá mote a cada capítulo.

Quanto ao conteúdo temático, na configuração do LDP-PR, verificamos que os autores definiram como princípio organizador deste material didático o viés temático associado às práticas de leitura, escrita e oralidade; ao invés da orientação por currículo (na divisão entre literatura, gramática e produção textual) ou por conteúdos (associados à tipologia textual e sua gradação) ou por práticas de linguagem – definições consideradas típicas do gênero LD-LP. Esta inovação na definição de viés temático entrelaçado às práticas serve de resposta/submissão às instruções da SEED-PR via DCEs.

Ao mesmo tempo, esta definição temática comprova a segurança dos professores-autores em relação aos apontamentos da Linguística Textual, no que tange ao trabalho com intertextualidade e, pela proposta de trabalho com gêneros, estes autores assumem uma proposta didática que envolve a dimensão discursiva (situação de produção, intenção comunicativa e enunciação) e a dimensão textual (organização formal e conteúdo temático), em conformidade com o que apregoam os documentos legais.

Sem confundir autor-pessoa com autor-criador¹⁹³, é preciso que se esclareça que o ato criativo envolve

[...] um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte: primeiro, porque é um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe o objeto estético [...]; e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia [...], mas a partir de um certo viés valorativo. O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e

¹⁹² De acordo com a apresentação do material, assinada pelos autores, esta estratégia é empregada a fim de provocar uma reflexão mais aprofundada, por isso “os tópicos propostos sempre iniciam com uma questão mobilizadora, com um problema, com a finalidade de estimular ou instigar a busca de respostas, gerando uma atitude responsiva frente às situações-problema”(LÍNGUA, 2006, p. 15).

¹⁹³ O primeiro refere-se ao escritor, ao artista, já o segundo é a função estético-formal engendrada na obra (FARACO, 2009).

refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (FARACO, 2010, p. 39).

Ou seja, a autoria é, ao mesmo tempo, refratante, ao ser tomada como categoria sociodiscursiva relativamente estável, como é refratada, pois está sujeita ao trabalho do autor-pessoa.

Transportando a assertiva da Alves Filho (2006, p. 78), “[...] a autoria tanto reflete como refrata os indivíduos e as instituições que assumem a responsabilidade enunciativa pelos textos”, para nosso objeto de estudo, constata-se que o LDP-PR apresenta autoria múltipla formada pelos indivíduos, no caso professores da rede estadual, e pela Secretaria de Estado de Educação do PR, instituição pública responsável pela publicação do material.

Em estudo sobre os editoriais de jornais, Alves Filho (2006, p. 81) explicita quatro formas de autoria:

- a. de caráter individual privado: assume em primeira pessoa a responsabilidade pela conclusibilidade e pela valoração axiológica dos enunciados;
- b. de caráter sócio-profissional: há uma superposição entre a posição-indivíduo e a classe sócio-profissional, de modo que as referências à primeira pessoa são também uma referência a toda a classe sócio-profissional a qual o autor se vincula;
- c. institucional: a voz da empresa ou da entidade assume a responsabilidade pela conclusibilidade e pela valoração axiológica dos enunciados;
- d. cultural: a responsabilidade pelo discurso e pela posição axiológica ultrapassa o indivíduo, as instituições e os agrupamentos classistas e somente pode ser referida a todo um universo cultural bem mais amplo.

No caso do LDP-PR, especificamente no texto de apresentação do LD aos estudantes, disposto nas páginas 5 a 7, a autoria é *institucional* e vale-se de recursos de impessoalização, do apagamento de qualquer referência ao redator do texto, além de não apresentar uma assinatura. Esta autoria pode ser relacionada à nomeação, impressa na capa, na primeira página e na ficha catalográfica, da SEED-PR como entidade responsável pelo material em análise.

Todavia, na carta do secretário, apresentada na página 4, nos dois textos de apresentação do LD (páginas 10 a 15) e ao longo dos 16 (dezesseis) capítulos, ou seja, na maior parte do LDP-PR (97% das páginas), há predominância da autoria de *caráter sócio-profissional*, haja vista que os autores se colocam ora como porta-voz da

Secretaria, ora como uma espécie de porta-voz da classe docente, e, no plano linguístico, empregam pronomes de primeira pessoa do plural¹⁹⁴.

Ao olharmos para o LDP-PR como um todo, constatamos o caráter predominantemente sócio-profissional da autoria assinada pelos professores-autores¹⁹⁵ e pela SEED-PR. Quanto à assinatura registrada, seja nos capítulos seja nos textos introdutórios, ela é fundamental para os interlocutores – professores e alunos – deste LD. Sua importância se fundamenta na necessidade, por parte dos interlocutores, de saber quem é o autor do texto, para poder elaborar uma representação do autor do enunciado com o qual interagem em dado momento comunicativo, desta forma, “[...] a representação do autor funciona como uma poderosa ferramenta enunciativa para a compreensão e elaboração de reações-respostas aos enunciados.” (ALVES FILHO, 2008, p. 339). Especificamente nas assinaturas dos capítulos, é patente a necessidade de vincular os autores a suas instituições de origem, cujo efeito enunciativo pode ser uma avaliação positiva do autor efetuada pelo interlocutor, “[...] por pertencer a certa instituição, [o professor-autor] recebe autoridade e competência para tomar a palavra e, como consequência, isso pode criar no leitor uma pré-disposição maior a conferir credibilidade ao tratamento temático e às posições axiológicas desses [autores].” (ALVES FILHO, 2008, p. 347).

Pensando neste interlocutor, passemos à esfera de circulação do LDP-PR, haja vista que qualquer análise que se faça sobre o LD – institucional ou não – “deve tomar como objeto esse gênero assim constituído [...] isso significa adotar critérios de análise compatíveis com e pertinentes a essa materialidade.” (BRÄKLING, 2008, p. 251).

Se a sala de aula é o espaço discursivo constituído pelos sujeitos – professor e alunos – e, simultaneamente, constitutivo deles; e se a prática é a atividade verbal discursiva inserida no contexto escolar em que se enuncia pela linguagem, então o LD-LP pode ser considerado como gênero, como

[...] uma ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro, numa instância socialmente legitimada como espaço de aprendizado. Como ferramenta semiótica, por meio da qual sentidos e significações são produzidos e mobilizados no processo de constituição dos sujeitos, da língua e da linguagem, os LDs definem conteúdos

¹⁹⁴ Há circunstâncias em que ocorre o emprego da primeira pessoa do singular (por exemplo, no capítulo sete).

¹⁹⁵ Identificados pelo nome completo no início de cada capítulo, logo abaixo do título, e pela instituição de onde provêm, em nota de rodapé. São estes os únicos elementos biografizantes empregados.

efetivamente abordados e, dessa forma, determinam possibilidades de aprendizagem aos sujeitos no espaço social da sala de aula. (BRÄKLING, 2008, p. 212).

Munakata (2011, p. 90), delimitando a escola como lugar específico em que se produzem e organizam práticas peculiares, em que se ensina um conjunto de saberes e valores e em que “os conteúdos a ser ministrados passam a ser codificados num sistema de registro que é a escrita” defende que “num lugar assim instituído, o livro necessariamente se faz presente, não como um acessório a mais, mas com um dispositivo fundamental.”

Em sua exposição, Munakata (2011, p. 91) cita desde a *Ratio Studiorum*¹⁹⁶, na qual havia uma série de recomendações sobre o modo como os livros a ser adotados deveriam ser lidos, até a evolução linguística da expressão *text book* para o termo *textbook*, revelando a emergência de uma categoria específica, como algumas das indicações de que o livro didático “faz parte da vida escolar desde que a escola é escola” e salienta que este material, com todas as alterações sofridas em sua forma, em sua organização e em seu modo de produção e circulação, é o suporte da organização das práticas escolares, destinando-se tanto ao professor quanto ao aluno.

No que diz respeito à esfera de circulação do LDP-PR, às escolas da rede pública paranaense em que este livro circula, tem-se como público-alvo o conjunto de alunos das três séries do Ensino Médio da rede paranaense, para o qual a obra é apresentada como possibilidade de interação do estudante com o mundo, e os professores da rede estadual que, conhecedores do Projeto Folhas e da chamada para participação como autores do LDP-PR (via site do Dia-a-dia Educação), receberam o material nas escolas e, via textos de apresentação, são informados sobre o LD. A esses professores também foi destinado o Manual do Professor, por meio do qual são orientados sobre trabalho a ser desenvolvido em conjunto com os alunos. Nestas orientações, é valorizada a intervenção criativa e crítica do professor de modo a selecionar os capítulos, acrescentar atividades e considerações pertinentes, bem como mobilizar o acervo literário da biblioteca escolar.

Quanto ao perfil dos professores da rede, usuários do livro didático público em qualquer das doze disciplinas, de acordo com tabela das funções docentes por modalidade e etapa de ensino da rede estadual de ensino do Paraná

¹⁹⁶ A *Ratio Studiorum*, redigido entre 1548 e 1599, era o documento que fixava as diretrizes da educação jesuítica.

(<http://ide.mec.gov.br/2011/estados/relatorio/uf/41>) referente aos anos de 2007 a 2010, em sua maioria, são profissionais graduados, sendo 90,99% (noventa vírgula noventa e nove por cento) professores licenciados.

Ano	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
2007	20.813	24.095	328	53	2	24.478
2008	24.602	25.695	625	63	6	26.389
2009	25.689	27.007	703	59	-	27.769
2010	26.731	27.869	943	70	-	28.882
Total	90,99%	97,34%	2,41%	0,22%	0,007%	100%

Quadro 8 – Perfil dos professores da rede

Fonte: SEED (2011)

Legenda para Funções Docentes: C/Lic - com Licenciatura; C/Gr - com Graduação; C/EM - com Ensino Médio; C/NM - com Normal Médio; S/EM - sem Ensino Médio

Relacionando os apontamentos sobre as esferas de circulação e de produção do LDP-PR apresentados neste capítulo, podemos afirmar que este LD reflete as condições específicas e as finalidades da esfera escolar, haja vista que tem como público-alvo o professor e o aluno do Ensino Médio, considera o tempo escolar, mantém a função pedagógica, elege as práticas discursivas como tema, preserva o estilo didático e é composto por unidades temáticas constituídas pela intercalação de textos de gêneros diversos oriundos da esfera pedagógica e de outras esferas.

Dentre os apontamentos feitos, nosso intuito foi enfatizar o papel da autoria em relação às mudanças sofridas pelo gênero em virtude de coerções sócio-históricas, culturais e econômicas. Especificamente no caso do LDP-PR, é autoria múltipla e permitida, marcada pela experiência reduzida e à mercê da SEED-PR, que faz emergir as mudanças, no caso, restritas ao conteúdo temático, já que o LD paranaense mantém o estilo e a composição típicas do gênero LD-LP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela qualificação do professor da rede pública paranaense (vislumbrada no Programa de Desenvolvimento Educacional, no projeto Folhas e na publicação de material didático próprio), administrada pela SEED-PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), associada à nossa preocupação com o processo de leitura e de produção textual dos alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado do Paraná motivou nossa pesquisa descritivo-explicativa que toma o Livro Didático Público Paranaense “Língua Portuguesa e Literatura” (LDP-PR) como objeto de estudo.

Considerando as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (DCEs) acerca do ensino de língua materna por meio de gêneros, a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e a abordagem sociointeracionista da Escola de Genebra que se apropria desta concepção e discute a questão da didatização dos gêneros, definimos o objetivo desta pesquisa: averiguar a relação dialógica entre o LDP-PR e os livros representantes do gênero discursivo LD-LP.

Para a realização deste objetivo, decidimos dividir a análise em duas questões. A primeira tematizou a abordagem didática dada às práticas discursivas tomadas como objeto de ensino, ou seja, como conteúdo temático, e concretizadas nos textos de gêneros discursivos diversos que compõem a textualidade multimodal do LDP-PR. A segunda, sustentando-se na primeira, focalizou o LD paranaense como um todo na relação dialógica apontada acima e visou depreender sua singularidade.

Considerando a polarização entre o velho (ensino tradicional) e o novo (ensino por meio de gêneros) disseminada pelos PCNs, a “adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” enfatizada pelas DCEs (SEED, 2008, p. 48) e a proposta de um *trabalho coletivo* de educadores da rede pública paranaense “elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio” (LÍNGUA, 2006, p. 4), observamos que há conciliação entre o que é preconizado pelos documentos oficiais (PCNs e DCEs) e o LDP-PR, pois há um entrelaçamento entre o velho e o novo, havendo assim a manutenção da cultura institucionalizada. De acordo com nossos apontamentos no Capítulo 5, sem rupturas bruscas, este exemplar do gênero LD-LP preserva o ensino estrutural e gramatical e, ao mesmo tempo, agrega aspectos comunicativos no ensino de gêneros, associando o texto à sua realidade social.

Em relação aos encaminhamentos sugeridos para o trabalho com as práticas discursivas por meio de gêneros, verificamos que o enfoque maior dado à leitura gera tanto um trabalho mais aprofundado, que relacionamos ao agrupamento dos modelos de leitura de Dascal, quanto um trabalho mais superficial, dada a vagueza das instruções do LD e do Manual.

Em relação à escrita, constatamos que os gêneros dos domínios escolar e literário se destacam nas propostas de atividades, em conformidade com o desenvolvimento temático típico do gênero discursivo LD-LP e de acordo com a visão discente quanto à finalidade do Ensino Médio. Também verificamos que as atividades propostas geram um trabalho por visitação, ao invés de um trabalho de compreensão do funcionamento do texto escrito condizente com as recomendações das DCEs (SEED, 2008).

Quanto à última prática discursiva analisada, constatamos o tratamento da linguagem oral ora como mídia para a realização de outras atividades ora como um trabalho superficial que não abarca qualquer reflexão sobre os gêneros orais, seus usos, condições de produção, formas composicionais, estilos e temas.

Na análise dos seis capítulos representativos do encaminhamento didático dado às práticas discursivas no LDP-PR, observamos que a produção textual é limitada à escola (seja pela exposição oral ou escrita em sala de aula ou nos espaços escolares – como biblioteca ou murais). Esta circulação restrita dos textos é contraditória ao aspecto essencial do trabalho com gêneros, sugerido tanto pelos PCNs e DCEs quanto pelos textos introdutórios do LDP-PR, que é fazer com que o aluno conheça diferentes gêneros, participe de situações sociais e de contextos reais de uso da língua. Como afirmamos ao longo da tese, o contato com diferentes gêneros ocorre, entretanto, a participação recomendada pelos documentos oficiais, conforme os encaminhamentos didáticos analisados, restringe-se ao espaço escolar.

Esta averiguação do conteúdo temático do LDP-PR sustenta a segunda análise proposta, quando constatamos a inovação paranaense frente aos temas comuns ao gênero LD-LP: a definição do viés temático associado às práticas de leitura, escrita e oralidade como princípio organizador.

Defendemos que esta inovação no conteúdo revela três aspectos do LDP-PR:

- sua resposta/submissão às instruções da SEED-PR via DCEs;
- a segurança dos professores-autores em relação aos apontamentos da Linguística Textual (especialmente no trabalho com intertextualidade);

- estes autores, pela proposta de trabalho com gêneros, assumem uma proposta didática que envolve a dimensão discursiva e a dimensão textual, em conformidade com o que apregoam os documentos legais.

A manutenção do estilo didático e da composição típica do LD-LP, apresentada no Capítulo 6, associada à relação de mútua determinação entre autoria e gênero nos levam à conclusão de que a autoria coletiva, oportunizada pela SEED-PR, marcada pela experiência de usuário associada à inexperience como autor fez com que os professores-autores mantivessem as funções e a estrutura do gênero LD-LP.

Salientamos esta iniciativa de tornar o professor autor do material didático, fomentando assim a pesquisa e a busca por respostas aos problemas encontrados na realidade escolar paranaense como bastante positiva. Embora o LDP-PR apresente problemas na 1ª edição e estes se mantenham na 2ª edição, a proposta é válida.

Os problemas encontrados (falta de autonomia, problemas na preparação do professor-autor, entre outros), como afirmamos ao longo da tese, revelam a inexperience deste professor como autor de LD e a falta de orientação por parte da SEED-PR que se coloca como mantenedora do projeto, entretanto, limita-se ao apoio financeiro e técnico, deixando a desejar na questão da real qualificação do professor envolvido neste LD.

Lamentamos que o projeto de produção de material didático próprio não tenha sido mantido, tendo em vista que a proposta é inovadora e, justamente por esta característica, apresenta problemas iniciais que, em caso de prosseguimento, por tendência, seriam superados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662 p.
- ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. 640 p.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 184 p.
- ADAM, Jean-Michel. *A lingüística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008. 368 p.
- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992. 368 p.
- ALBUQUERQUE, Francisco F. L. de. Que sabemos sobre o livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: MEC/INEP, v. 138, n. 138, p. 218-223, 1976.
- ALVES FILHO, Francisco. A autoria institucional nos editoriais de jornais. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 1, 2006, p. 77-89.
- ALVES FILHO, Francisco. *A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo*. 2005. 269 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.
- ALVES FILHO, Francisco. O pé biográfico e a constituição da autoria em artigos de jornal. *Linguagem em (Dis)curso*, LemD, Palhoça, v. 8, n. 2, maio/ago. 2008, p. 335-351.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 181 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421 p. (Publicação original 1979). [1952-53]1979.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 341 p. [1929-1963/1972].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Questões de literatura e de estética*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 439 p. (publicação original de 1975).
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHINOV, Valentin N. Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica. *Revista Zvezda*, 6. Rússia. 1926. (Tradução para uso didático feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza).
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 203 p. (publicação original de 1929).
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. 2001. 233 p. Tese (Doutorado Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BARROS, Alessandra Santana Soares e. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e

representações acerca da diferença. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol.13, n.1, pp. 61-76. ISSN 1413-6538.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1999. 81 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 25-67.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 145 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 57 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 529-576.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 27-47, maio/jun./jul./ago. 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p.13-45.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚNIGÁ, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 47-72.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. *Educação & sociedade*, ano XXI, n. 72, ago./2000. p. 11-31.

BELMIRO, Celia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G.(orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.299-320.

BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 85-106.

BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009. 248 p.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. “História”: um gênero textual tipicamente didático? *Revista do GELNE*, vol. 2, n. 2, 2000. p. 1-3.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a. p. 37-46

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b. p. 208-216

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 35-47.

BISPO, Maria de Fátima Fernandes. *A intertextualidade nas redações de vestibular: uma reflexão sobre os gêneros que constroem o discurso do vestibulando*. Tese em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. 100 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BITTENCOURT, Circe. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 175 p.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 69-90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez.2004.

BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

BONINI, Adair. Gênero textual como signo linguístico: os reflexos da tese da arbitrariedade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.1, n. 2, 2001.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.4, n. 1, 2003a.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 57-71.

BONINI, Adair. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.19, n.1, p. 65-89, 2003b.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 69-92.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. P. de; FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1999. p. 11-27.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 5. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 15-25

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p.211-252.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de Dezembro de 1938. *Câmara dos deputados: legislação*. Diário Oficial da União, Seção 1, 05.01.1939, p. 277 (publicação original). Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. *Câmara dos deputados: legislação*. Diário Oficial da União, Seção 1, 27.12.1961, p. 11429 (publicação original). Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 21 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. *Câmara dos deputados: legislação*. Diário Oficial da União, Seção 1, 12.08.1971, p. 6377 (publicação original). Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 21 out. 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Livro didático e autonomia docente. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2. sem. 2002, p. 162-170.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 258 p.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007. 353 p.

BUENO, Luzia. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. 2002. 193 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Construção de um objeto de investigação completo: o livro didático de língua portuguesa. *Estudos linguísticos XXXIV*, 2005, p. 557-562.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 139-161

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 227 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005a. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. 1. ed. São Carlos: GEGE, 2004, v. 1, p. 221-258.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I SILID - Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira*. Rio de Janeiro: Edições Entretegar, 2008. p. 1-16.

- BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Um olhar sobre os gêneros interpessoais nos manuais escolares de ensino médio. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 23, v. 1, jan./jun. 2007, p. 7-25.
- BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *Estudos linguísticos*, XXXIV, 2005b, p. 557-562.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M.da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 73-117.
- CAMILLO, Luciana Cristina Vargas da Cruz. *Projeto Folhas: análise de materiais didáticos escritos por professores da rede pública do Paraná*. 2007. 229 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed., 1. reimp. São Paulo: Edusp, 2006. 385 p.
- CARMAGNANI, ANNA MARIA G. Ensino apostilado e venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p. 45-55.
- CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2007, 234 p.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998. 158 p.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T.V.de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 181-198.
- CHANDLER, Daniel. *An introduction to genre theory*. 1997. Disponível em: <<http://faculty.washington.edu/farkas/TC510/ChandlerGenreTheory.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999b. 160 p.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988. 245 p.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999c. 111 p.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999a. p. 19-32.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas de leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-105.

CHARTIER, Roger. Entrevista. 2008. Disponível em:
<http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view/folha_de_s_paulo_31199>. Acesso em: 28 nov. 2011.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 145 p.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, Alain. O livro didático na França. *CEALE*, Minas Gerais, 22 jul. 2008.

Entrevista. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/entrevista_imprimir.php?txtId=396&catId=>. Acesso em: 11 ago. 2011.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar como fonte documental. *CEALE*, Minas Gerais, 04 dez. 2007. Entrevista. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_materia.php?txtId=295>. Acesso em: 11 ago. 2011.

CHOPPIN, Alain. Prefácio. In: BITTENCOURT, C. *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9 -12.

CHOPPIN, Alain. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Revista língua escrita*, n. 3, dez. 2007, p. 1-10.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002. s/p. Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 06 dez. 2011.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2008. 381 p.

COELHO, Paula Maria Cobucci. *O tratamento da variação linguística no livro didático de português*. Tese em Linguística. Universidade de Brasília, 2007. 151 p.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. 141 p.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. 175 p.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento de heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

COSTA, Iara Bemquerer. Gêneros textuais: entre o senso comum e a linguística textual. *Anais do 53º Seminário do GEL*, São Carlos, p.1-9, jul.2005

COSTA, Iara Bemquerer. Contribuições ao debate sobre a relação entre gêneros textuais e suporte. *Revista Letras*, Curitiba, n. 75/76, p.183-196, maio/dez. 2008.

COSTA, Nelson Barros da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p.9-36, jul./dez. 2003.

- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 205 p.
- COSTA-HÜBBES, Terezinha da Conceição. *O professo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem).
- COSTA-HÜBBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. *Revista Confluências*, Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português, n.35/36, p. 129-146, Rio de Janeiro, 1º sem./2009.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- CUNHA, Dóris de Arruda C. da. A noção de gênero: algumas evidências e dificuldades. *Revista do GELNE*, vol. 2, n. 2, 2000. p. 1-4.
- DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Unisinos, 2006. 729 p.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores? In: DIONÍSIO, A. P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M. de P. G. *O livro didático e a formação de professores*. Simpósio 6. p. 82-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). 3. ed. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 158 p.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. 232 p.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-60.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001. 365 p.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 126 p.

FERNANDES, Antonio Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 3, p. 531-545, set./dez. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educ. Soc.*, Campinas, vol.23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>>. Acesso em: 18 out.2011.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. impr. São Paulo: Ática, 2008. 144 p.

FLEURY, Sêneca Renato. Livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXV, n. 82, abr./jun. 1961, p. 174-177. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B6DD53B3D-E90B-48E3-87FA-9E13288093E7%7D_nº_82_V._35.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.

FONTANA, Niura Maria; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; PRESSANTO, Isabel Maria Paese. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Caxias do Sul: Educs, 2009. 208 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Índícios de uma retórica: o suporte, a base material e os textos nas revistas pedagógicas. *Perspectivas em ciência da informação*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, jul.-dez./1999, p. 169-183.

FRAENKEL, Béatrice. Suporte de escritura. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 461-462.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989. 236 p.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987. 129 p.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 159 p.

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.1, p.42-71, jan./jun.2009.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A história escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004. 252 p.

GATTI JÚNIOR, Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cad. Cedes*, Campinas, vol.25, n.67, p. 365-377, set./dez.2005.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. *Estudos avançados*. [online]. 1993, vol.7, n.18, pp. 65-137. ISSN 0103-4014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 159-170. ISSN 0101-7330.

- HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957. 292 p.
- HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILINO, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 2010, v. 15, p. 147-162. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a11.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2011.
- HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Pequena enciclopédia da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985. 157 p.
- KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 185 p.
- KATO, Mary. *Aprendizado da leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 121 p.
- KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.7-12
- KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000a. 115 p.
- KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.
- KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. *Linguística textual e PCNs de língua portuguesa. Abralin*. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=4&destaque=4>>. Acesso em: 11 maio 2007. s. p.
- KOCH, Ingedore Grundfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000b. 124p.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 19906, p. 3-9.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. 374 p.
- LEITE, Ângela Maria Ribeiro Vilas Boas. *Os mecanismos enunciativos no estudo de contos brasileiros em livros didáticos para o ensino médio*. Tese em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. 228 p.
- LÍNGUA Portuguesa e Literatura / vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. 208 p.
- LÍNGUA Portuguesa e Literatura / vários autores. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007. 208 p.
- LINGUAGENS, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). 239 p.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 73-86.

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 153-164.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. p. 93-121.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MACHADO, Irene. Por que se ocupar dos gêneros? *Revista Symposium*, ano 5, n. 1, jan.-jun./2001, p. 5-13.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001. 238 p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 184 p.

MANUAL do professor – Língua Portuguesa e Literatura / vários autores. Curitiba: SEED -PR, 2006. 31 p.

MARANGON, Davi. *Mobilização para o saber, discurso pedagógico e construção de identidades: uma análise do livro didático público de educação física do estado do Paraná*. Tese em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2009. 275 p.

MARCUSCHI, Beth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 139 – 158.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. (Versão provisória de 18 maio 2003).(2003a) Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc>>. Acesso em: 04 fev. 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005d. p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros e suporte: a identidade de gênero no livro didático*. Apresentação no II SIGET. União da Vitória, PR, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.23-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O papel da atividade discursiva no exercício do controle social*. Pernambuco: 55^a. Reunião Anual da SBPC. 2003b. Conferência na Abralín. (mimeo)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005c. p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino: propósitos comunicativos versus forma estrutural*. III SIGET. Universidade Federal de Santa Maria. 2005b. (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MARQUES NETO, José Castilho (coord.). Editoras universitárias brasileiras: estudo exploratório. 2003. *Unesdoc*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139899por.pdf>>. Acesso em 01 set. 2011.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. *A disciplina escolar de história no ensino público paranaense: 1931 a 1951*. Tese em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2006. 231 p.

MATERIAL didático livro. *Arede: tecnologia para inclusão digital*. Maio, 2009. Disponível em : < <http://www.arede.inf.br/inclusao/edicao-no47-maio2009/2051-nescola->>. Acesso em: 25 mar.2012.

MATOS, Francisco Gomes de; CARVALHO, Nelly. *Como avaliar um livro didático: língua portuguesa*. São Paulo: Pioneira, 1984. 78 p.

MELLO E SOUZA, Alberto de. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2005, vol.13, n.49, pp. 413-434. ISSN 0104-4036.

MENEGASSI, Renilson José. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2011, vol.50, n.1, pp. 169-187. ISSN 0103-1813.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. 296 p.

MICHELETTI, Guaraciaba; PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciano. *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 128 p.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, set./dez.2004.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são compatíveis? In: DIONÍSIO, A. P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M.de P. G. *O livro didático e a formação de professores*. Simpósio 6. p. 89-94. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 218 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 163-174.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996. 648 p.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 9. ed. São Paulo: Moraes, 1981. 200 p.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.25, pp. 18-29. ISSN 1413-2478.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968. 118 p.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guidio Alves de; SOUZA, Rosa Fátima de. As faces do livro de leitura. *Cad. CEDES* [online]. 2000, vol.20, n.52, pp. 25-40. ISSN 0101-3262.

OLIVEIRA, Florencio Caldas de. *O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho*. Tese em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2010. 245 p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. Campinas: EdUNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Neilton Araujo de. *Ensino médico em seis Estados brasileiros: desafios e prioridades, no contexto do SUS*. Tese em Ensino em Biociências e Saúde. Fundação Oswaldo Cruz, 2007. 218 p.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educ. rev.* [online]. 2009, n.35, pp. 211-221. ISSN 0104-4060.

PADILHA, Simone de Jesus. Limites e possibilidades do ensino-aprendizagem do gênero canção no ensino fundamental: alguns elementos para reflexão. *Polifonia*, Cuiabá, EdUFMT, v. 12, n. 1, p.83-106, 2006.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pró-posições*, Campinas, v. 1, n. 2, p.7-21, jul.1990. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/2-artigo-paivav.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.

PANSA, Karine. O brasileiro está lendo mais e pagando menos. *CBL-opinião*. São Paulo, 26 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/telas/opinioao/opinioao-detahes.aspx?id=1808#>>. Acesso em: 01 set. 2011. PARTICULAR

PARANÁ. *Portal educacional do Estado do Paraná*. Dia a dia educação. Panorama geral dos trabalhos. 2008. (mimeo).

PARANÁ. *Portal educacional do Estado do Paraná*. Dia a dia educação. Histórico - Livro Didático Público – um caminho de valorização do professor e do estudante paranaense?. Disponível em: <<http://http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/livrodidatico/saiba.php?PHPSESSID=2007033014512872#historico>>. Acesso em: 04 jul. 2008

PARANÁ. *Portal educacional do Estado do Paraná*. Dia a dia educação. Pesquisa e produção – DEB – Departamento de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/print.php?conteudo=22>>. Acesso em: 30 dez. 2010

PARANÁ. *Portal educacional do Estado do Paraná*. Dia a dia educação. Projeto Folhas. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 30 dez. 2010

PARANÁ. *Portal educacional do Estado do Paraná*. Dia a dia educação. Projeto Folhas. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/projetofolhas/index.php?logado=ok&PHPSESSID=2012011417105971>>. Acesso em: 14 jan. 2011

PARANÁ. *Portal educacional do Estado do Paraná*. Dia a dia educação. PDE. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 14 jan. 2011

PCN+Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

PEREZ, Marlene. *Grandezas e medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental*. Tese em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2008. 202 p.

PFROMM NETTO, Samuel; DIB, Claudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974. 256 p.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. *Revista brasileira de educação*, v. 15, n. 43, p.70-83, jan./abr. 2010.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 259-290.

PIROLA, André Luiz Bis. *O livro didático no Espírito Santo e o Espírito Santo no livro didático: história e representações*. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. 265 p.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002. 262 p.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 213 p.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalçado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. História da disciplina português na escola secundária brasileira. *Revista Tempos e Espaços na Educação*. v. 4, p.43-58, jan./jun. 2010.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese em Teoria Literária. Universidade Estadual de Campinas, 2000. 247 p.

- RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: DIONÍSIO, A. P.; MUNAKATA, K.; RAZZINI, M.de P. G. *O livro didático e a formação de professores*. Simpósio 6. p. 94-102. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- RENK, Valquíria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Tese em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2009. 241 p.
- RETORTA, Miriam Sester. *Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. Tese em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2007. 462 p.
- RIBEIRO, Giselle Rodrigues. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.1, pp. 101-113. ISSN 0103-1813.
- ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun.2001.
- ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 248 p.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas dos professor? In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313 – 335.
- ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: *O livro didático em questão*. p.49-62. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 320 p.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Saler. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18
- SALGUEIRO, Maria Amélia Dalvi. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*. Tese em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. 240 p.
- SANTOS, Leonor Werneck dos (org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a. 339 p. (Livro eletrônico). Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br>>. Acesso em 10 dez. 2011.
- SANTOS, Leonor Werneck dos. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: SANTOS, L.W.dos (org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011b. p. 74-108. (Livro eletrônico). Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br>>. Acesso em 10 dez. 2011.
- SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 278 p.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SIGNORINI, Inês (org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 222 p.
- SILVA, Celia Maria Medeiros Barbosa. *A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz*. Tese em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. 277 p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, p. 11-15, jan/mar.1996.
- SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. 1. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 185-210.
- SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001b. p. 31-76.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar?. *Revista Movimento*, n. 3, p.149-155, 2001a.
- SOUZA, Deuza Maria de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- SOUZA, Gizele de. *Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929*. Tese em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. 299 p.
- TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2011, vol.11, n.1, pp. 135-148. ISSN 1984-6398.
- TÁVORA, Antônio Duarte Fernandes. *Construção de um conceito de suporte: a matéria, a forma e função interativa na atualização de gêneros textuais*. 2008. 184 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.
- TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980. 305 p.
- VAL, Maria da Graça Costa. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. 1. reimpr.

Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 125-152

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. 272 p.

VIAN JR., Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

ANEXOS

ANEXO 1

Notícia sobre a 2ª edição

Segunda edição do Livro Didático Público tem tiragem de 1,8 milhão de exemplares

A segunda edição do Livro Didático Público, idealizado pela Secretaria de Estado da Educação e produzido por professores da rede estadual de ensino, foi lançada nesta terça-feira (29), durante a Escola de Governo. Segundo o secretário Maurício Requião, o Livro Didático Público é um exemplo de política pública para a educação. “A iniciativa do Governo do Paraná beneficia mais de 450 mil estudantes. Na primeira edição foram 5,4 milhões de exemplares, de 12 disciplinas. Agora são mais 1,8 milhão de livros para os alunos que estão chegando ao ensino médio”, disse.

O Livro Didático Público é uma iniciativa pioneira no País. O custo médio por livro é de R\$ 2,70, menos de um décimo do preço de um livro didático comercial nas livrarias. Alguns dos Livros Didáticos Públicos receberam novos conteúdos, como o livro de História, que fala, por exemplo, sobre o Porto de Paranaguá; o de Biologia, que aborda os transgênicos; e o de Educação Física, que fala sobre o movimento Hip-Hop.

O processo de revisão dos 12 livros ocorreu durante todo o ano de 2007 e envolveu os professores autores que trabalharam na primeira edição. Também colaboraram com a revisão dos livros os professores das universidades públicas estaduais e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Eles participaram na condição de leitores críticos, apresentando pareceres detalhados com críticas e sugestões, sobre os quais a equipe do Departamento de Educação Básica e autores trabalharam. “Os livros revisados estão ainda melhores e já estão sendo distribuídos aos estudantes do ensino médio da rede pública do Paraná”, disse a chefe do Departamento de Educação Básica, Mary Lane Hutner.

Em visita ao Paraná para o lançamento da primeira edição do Livro Didático Público, em dezembro de 2006, o ministro da Educação, Fernando Haddad, elogiou a iniciativa. “Esta é a primeira iniciativa brasileira preocupada em criar e disponibilizar ao domínio público um material didático”, afirmou. “O Paraná sai na frente com uma belíssima coleção, que tem como autores os professores da rede pública. Esta coleção pode ser aproveitada não apenas nos demais Estados da Federação, como também nos demais países que tem como língua oficial o Português”, avaliou.

O Paraná é o primeiro Estado a produzir e distribuir gratuitamente livros didáticos de todas as disciplinas do Ensino Médio. Os livros estão divididos em 12 volumes, que abrangem as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, História, Filosofia, Química, Biologia, Sociologia, Física, Geografia, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol/Inglês) e Educação Física.

Data de publicação: 30/04/2008

Data de acesso: 30/12/2010

Endereço desta notícia:

<http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=578>

ANEXO 2**Convite para a 3ª edição****3ª Edição do Livro Didático Público**

O Departamento de Educação Básica selecionará Folhas de todas as disciplinas do Ensino Médio e de Arte, Ensino Religioso, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física do Ensino Fundamental. Os Folhas das disciplinas do Ensino Médio que forem selecionados deverão compor a 3ª edição do Livro Didático Público. Os Folhas selecionados para o Ensino Fundamental farão parte da 1ª edição. Acesse os Manuais Disciplinares, escreva seu Folhas e faça sua inscrição.

Data de publicação: 20/06/2008

Data de acesso: 30/12/2010

Endereço desta notícia:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/noticias/article.php?storyid=7>

ANEXO 3**Tabela DCEs****Conteúdos básicos – Abordagem teórico-metodológica – Avaliação**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012

ANEXO 4**Tabela DCEs****Esferas sociais de circulação**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012

ANEXO 5**CAPÍTULO 7**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012

ANEXO 6**CAPÍTULO 16**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012

ANEXO 7**CAPÍTULO 11**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012

ANEXO 8**CAPÍTULO 12**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012

ANEXO 9**CAPÍTULO 5**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012

ANEXO 10**CAPÍTULO 10**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf>.

Acesso em: 26 abr. 2012